

التربية المقارنة والألفية الثالثة
الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد



دكتور عبد الغني عبود | دكتور بيومي ضحاوي
دكتور عادل عبد الفتاح سلامة | دكتور عبد الجواد السيد بكر





دار الفكر العربي


تليجرام
مكتبة سور الأزبكية

سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس
- الكتاب الثالث عشر -

التربية المقارنة والألفية الثالثة
الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمى الجديد

دكتور عبد الغنى عبود
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية
كلية التربية - جامعة عين شمس

دكتور بيومى ضحاوى
أستاذ التربية المقارنة بكلية التربية بالإسماعيلية
جامعة قناة السويس

دكتور عادل عبد الفتاح سلامة
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد
كلية التربية - جامعة عين شمس

دكتور عبد الجواد السيد بكر
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد
كلية التربية بكفر الشيخ - جامعة طنطا

الطبعة الأولى
١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربى
٩٤ شارع عباد العقاد - مدينة نصر - القاهرة
ت ٢٧٥٢٩٨٤، فاكس ٢٧٥٢٧٣٥
Web Site: www.darelfikrelarabi.com
Info@darelfikrelarabi.com

٣٧٠.١٩٥ عبد الغنى عبود.
غ ن ت ر التربيـة المقارنة والألفية الثـالثة: الأيديولوجيا والتـربية والنظام العالمى الجديد/ عبـد الغنى عبود... [وآخ] .- القاهرة: دارالفكر العربى، ٢٠٠١.
٥٤٠ص: جد ؛ ٢٤سـم.- (سلسلة المراجع فى التربيـة وعلم النفس؛ ١٣)
يشتمل على ببليوجرافيات.
تدمك: ٩-١٣٢٨-١٠-٩٧٧.
١- التعليم المقارن. ٢- التعليم - العالم العربى. أ- بيومى ضـحاوى، مـؤلف مشـارك. ب- عادل عـبد الفـتـاح سـلامـة، مؤلف مـشـارك. جـ- عبـد الجواد السـيد بكر، مؤلف مـشـارك. د- العنوان. هـ- السلسلة.

تصميم وإخراج فنى

حسن الشريف

أميرة للطباعة
٥ شـارع محـمـود الخـضـرى - عـابـدين
ت: ٣٩١٥٨١٧ محـمـول: ٠١٠١٤٥٦٠٣٧

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (١٣) ﴾ [الحجرات]

﴿ وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ (١١٨) إِلَّا مَن رَّحِمَ رَبُّكَ وَلِذَٰلِكَ خَلَقَهُمْ وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ أَجْمَعِينَ (١١٩) ﴾ [هود]

﴿ وَمَا كَانَ النَّاسُ إِلَّا أُمَّةً وَاحِدَةً فَاخْتَلَفُوا وَلَوْلَا كَلِمَةٌ سَبَقَتْ مِن رَّبِّكَ لَقُضِيَ بَيْنَهُمْ فِيمَا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ (١٩) ﴾ [يونس]

سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس

تصدر هذه السلسلة بغرض النهوض بمستوى المراجع والكتب فى مجال التربية وعلم النفس والاجتماع بحيث تشتمل على أحدث ما صدر فى هذا المجال عالميا مع معالجته بمنظور ورؤية عربية مدعمة بخبرات الخبراء.

ويسر اللجنة الاستشارية أن يشارك أصحاب الفكر والكتّاب وأساتذة الجامعات بنشر مؤلفاتهم المتميزة فى تلك السلسلة.

وتضم اللجنة الاستشارية التى تناقش هذه الأعمال قبل صدورها مجموعة من خيرة علماء التربية وعلم النفس فى مصر والعالم العربى، وهم:

جميع المراسلات والاتصالات على العنوان التالى:

دار الفكر العربى

سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس

٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة

ت: ٢٧٥٢٩٨٤ - فاكس: ٢٧٥٢٧٣٥

محتويات الكتاب

(أ) فهرس المحتويات

الجزء الثاني: الدراسات التطبيقية ٣٠٥

الباب الثالث
الأيديولوجيا والتربية فى الغرب ٣٠٧

الباب الخامس
الأيديولوجيا والتربية فى العالم العربى

(ب) فهرس الجداول

موضوع الجدول	الصفحة

(جـ) فهرس الأشكال التوضيحية

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم الكتاب

تراودنى عن نفسهـا - منذ أكثر من ربع قرن من الزمان - فكرة العلاقـة الجدلية بين (الأيديولوچيا والتربية)، التى تُعتبر الفكرة المحورية لهذا الكتاب.

كانت بداية إطلالتى على الفكرة وأنا أعمل فى رسالتى للدكتوراه، التى انتهيت منها فى النصف الأول من سنة ١٩٧٢، ولـكننى لم أكن لأجرؤ على اقتحـام الموضوع أيامها إلا برفق، فقد كانت الكتابات العربية التى تقع بين يدىّ كلها تقريبا تؤكد أن هذه العلاقة الجدلية لا وجود لها إلا فى النظم الشمـولية - النازية والفاشية والشيوعية، وهو ما تأكدت من خطئه بالقراءة، وخاصة فيما كتبه غير العرب.

وقد أخذتُ أقترب مـن فكرتى المعشوقة برفق، لأنها كانت «سباحـة ضد التيار» من وجهة نظرى، وكانت - من ثم - تستدعى الحكمة فى الاقتراب منها، فبدأ خوضى فيهـا فى صورة تلميحـات، ومس خفيف، حتى كانت سـنة ١٩٧٤، وكنت قد ملأت يدى من فكرتى المعشوقـة، فرحت أعمل بجد، فى كتـاب يحمل عنوان الفكرة، صدر سنة ١٩٧٦، تحت عنوان «**الأيديولوچيا والتـربية، مدخل لدراسة التربيـة المقارنة**»، عن دار الفكر العربى بالقاهرة.

كانت هذه هى المرة الأولى التى أتعـامل فيها مع دار الفكر العـربى، وأذكر أنهم ناقشونى فى مـوضوع الكتاب، الذى بدا لهم غريبا، ثم سـألونى عن عدد الطلبة الذين أكتب لهم هذا الكتاب، فكان ردى أننى لا أكـتب لطلبة، وإنما أكتب لزملاء، وأننى لا أؤمن بكتاب أقرره على طلبة.

وقد كان هذا (الصدق) الذى تعاملت به مع الدار منذ البداية، هو منشأ الاحترام الذى استمر بينى وبينهـا منذئذ، وزاد من هذا الاحترام أننا جميعـا فوجئنا بالمطبوع من الكتاب (٣٠٠٠ نسخة) ينفد فى عشرة أشـهر فقط منذ ظهوره فى الأسواق، حتى إننى ظننتهم يمزحـون وهم يبلغوننى بالخبر، ثم إذا بى أفـاجأ بأنهم يطالبوننى بإعـداد الطبعة الثانية .. وبسرعة.

صدرت الطبعة الأولى من الكتاب - كما سبق - سنة ١٩٧٦ فى ٦٠٤ صفحة، وصدرت الطبعة الثـانية منه سنة ١٩٧٨ فى ٦٤٠ صفحة، وصدرت الطبـعة الثالثة سنة ١٩٨٠ فى ٥٦٠ صفحة. ومعنى ذلك أن كل طبعـة منها كانت تصدر بعد دراسة، يتم فيهـا إضافة القراءات الجديدة، وتحديث الإحـصائيات قدر الإمكان، وإضافة التـغيرات

التى تحدث على نظم التعليم التى أتناولها، ومن ثم كانت الصفحات تزيد وتنقص، بحسب حجم التغير الذى يحدث، وتفصيل هذا التغير، فى إطار العمل العام.

وقد كانت متابعة ذلك كله، استعدادا للطبعة الجديدة، مما أخر الطبعة الرابعة من الكتاب، حيث كنت قد سافرت - بعد الطبعة الثالثة - إلى الرياض، فى إعارة استمرت خمس سنوات، لجامعة الملك سعود، حيث بدأ الاستعداد لهذه الطبعة بعد عودتى سنة ١٩٨٩، فى ٤٣٢ صفحة، لتظهر سنة ١٩٩٠.

وفى الوقت الذى كنت أشغل نفسى فيه بإعداد الطبعة الرابعة للكتاب، وبمراجعة البروفات فى المطبعة، كانت الإدارة الأمريكية مشغولة بهم آخر، هو زرع حقل كامل من المتفجرات فى قلب العالم العربى، استعدادا لنسفه ككيان، وضمانا لوجود أمريكى كامل فى هذا القلب، خدمة لأهداف إسرائيل، وأهداف الصهيونية العالمية، فكان استدراج العراق لغزو الكويت، كما كان عمل هذه الإدارة - الأمريكية - لتقويض أركان النظام الشيوعى، متمثلاً فى الاتحاد السوفيتى، وتمزيق أوصاله - مما يعنى أن الطبعة الخامسة للكتاب كان يجب ألا يتم التفكير فيها على الإطلاق، وإنما يجب التفكير فى شيء جديد - مختلف.

وزادت الحاجة إلى التفكير فى هذا الشيء الجديد المختلف، أن الولايات المتحدة ما إن فرغت من أمر الاتحاد السوفيتى السابق، حتى بدأت تتفرغ - ويتفرغ الغرب كله معها - لهَمّها الأكبر، الذى سبق أن نبه إليه الرئيس الأمريكى ريتشارد نيكسون، المفضوح فى فضيحة ووترجيت (سنة ١٩٧٢)، الذى قادته فضيحته إلى اضطراره إلى النجاة من محاكمته، على تجسسه على منافسيه فى انتخابات الرئاسة الأمريكية - بالاستقالة سنة ١٩٧٤، ومعاقبة أكثر من أربعين مسئولاً حكوميا معه، منهم مساعدون له ومستشارون للرئيس .. وكان هذا الهم الذى حدده .. هو الإسلام.

وكانت أنظار الولايات المتحدة قد بدأت تتجه إلى الإسلام بعد قيام ثورة ١٩٥٢ فى مصر، مع أن توجهات الثورة ذاتها كانت الأبعد عنه، إلا أن اضطرار الثورة إلى التوجه إلى الشرق الشيوعى، وخاصة بعد تأميم قناة السويس سنة ١٩٥٦، ثم إسناد إقامة مشروع السد العالى إلى الاتحاد السوفيتى السابق، إضافة إلى المشاركة الإيجابية لمصر فى تكوين كتلة عدم الانحياز، بهدف ضرب السيطرة الغربية على العالم، وخاصة السيطرة الأمريكية .. كان مما وجه الإدارة الأمريكية إلى مصر، فكان استدراجها لحرب اليمن سنة ١٩٦١، لقصم إمكانية الوحدة العربية، تحت قيادة مصر، وكان إنهاك الجيش المصرى، ثم كانت نكسة ١٩٦٧، وما تلاها من نكبات، كانت هى ذاتها سنوات الازدهار بالنسبة لإسرائيل، التى قامت الثورة فى مصر سنة ١٩٥٢، وكان أهم مبادئها الستة التى أعلنتها، هو القضاء عليها - أى على إسرائيل.

وإذا كانت فترة الستينات هى سنوات الغم والهم بالنسبة للعالم العربى، فقد كانت سنوات الهناء والرخاء بالنسبة لإسرائيل، حيث بدأت الإدارة الأمريكية تُلقى بثقَلها فى جانب الدولة اللقيطة، فكانت نكسة - أو نكبة - سنة ١٩٦٧، وكان ابتلاع الأرض العربية من كل دول الجوار العربية، إضافة إلى الأراضى الفلسطينية، وإضافة إلى القدس الشريف والمسجد الأقصى، الذى يستعدون لهدمه، لإقامة هيكل سليمان المزعوم مكانه.

وقد بدأت فترة الستينات بزخم واضح فى هذا السبيل، حيث كان يرأس الولايات المتحدة أسوأ رئيس أمريكى عرفه البيت الأبيض، فقد كان أشبه برعاة البقر، الذين كنا نراهم فى أفلام ذلك العهد، الذين يتسمون بالبلطجة والقوة، وحيث ساءه ارتفاع شعارات الاستقلال وعدم الانحياز، ولكن هذا الزخم لم يتوقف، فاستثمرته إسرائيل، لتوجيه عجلة الحياة فى داخل الولايات المتحدة، لخدمة إسرائيل، وللإجهاز على العرب، حتى لقد تم فى سنوات الستينات تلك، توطين ثلاثة ملايين يهودى، فى القدس العربية وهضبة الجولان السورية، وفى سائر أنحاء الضفة الغربية المحتلة.

وكان مفروضا أن تقود حرب أكتوبر ١٩٧٣، إضافة إلى تولى رؤساء أمريكيين أكثر تعقلا، مثل ريتشارد نيكسون، وجيمى كارتر، إلى مزيد من العقلانية الأمريكية نحو القضية، ولكنها - على العكس - قادت إلى مزيد من البلطجة واللاعقلانية، حيث كان اللوبى الصهيونى قد تمكن من الإمساك بعجلة الحياة هناك، وإن كان الحقد الأمريكى بدأ يتجه - بدءا من نيكسون - إلى الإسلام تحديدا، بوصفه الباعث على المقاومة، والداعى إلى الجهاد، لتحرير الأرض، ولتحرير المسجد الأقصى الأسير، وكل القدس - مما ثبَّت من أقدام الإسلام على الأرض، وقد كانت فترة الستينات تتهيأ للإطاحة به، ربما تأثرا بتجربة أتاتورك فى تركيا، وتقليدا لها، واسترضاء للغرب ولإسرائيل جميعا.

وأمام هذا الهرج الذى ساد العالم، وخاصة بعد انفراد الولايات المتحدة الأمريكية بقيادة العالم، تُحركها الصهيونية العالمية، التى تمكنت - فى العقد الأخير من القرن العشرين - من الإمساك بخناق الكونجرس الأمريكى، ومن الإمساك بخناق الجالس على كرسى الرئاسة الأمريكية كذلك . . صار صعبا الحديث عن نظم التعليم فى العالم بالشكل التقليدى، الذى ألفنا أن نتحدث به، فقد دخلت سائر أيديولوجيات العالم تحت مقصلة العولمة الأيديولوجيةَ الأمريكية، وأصبحت كل أيديولوجية منها مشغولة بالحفاظ على نفسها، بعيدا عن الهيمنة الأمريكية الجارفة، التى هى يهودية صهيونية بالدرجة الأولى، وأصبحت التربية - بالتالى - فى مأزق، خاصة وأن النظام الأمريكى، الراكع تحت أقدام جماعات الضغط الصهيونية، راح يوقع العقوبات على كل نظام يخرج على

الخط الأمريكى/ اليهودى/ الصهيونى، باسم مراعاة (حقوق الإنسان)، وهو شعار «باطنه فيه الرحمة، وظاهره من قِبَله العذاب»، على حد التعبير القرآنى المحكم فى سورة الحديد (من الآية ١٣).

ومن العجيب أن يرفع لواءَ (حقوق الإنسان)، أكبرُ منتهكى حقوق الإنسان تلك على الإطلاق، فى عالم القرن العشرين العجيب - والخطر هنا هو أن نظم التعليم في العالم، وكذا وسائل الإعلام فى مختلف البلاد، هى التى تقع - بالدرجة الأولى - تحت مقصلة هذه الحقوق المزعومة، ومن ثم كانت مسايرتها للأمركة، أو انتصارها لثقافاتها القومية الخاصة، هى المحك لوصم هذه النظم بالإرهاب Terrorism، وترجمته الحرفية هى نشر الذعر والرعب فى القلوب.

ويلفت النظر - فى هذا المجال - أن الوصم بالإرهاب - أو نشر الذعر والرعب فى القلوب - كان من نصيب نُظم حاولت أن تنتصر لثقافتها الإسلامية، فى ليبيا والصومال والعراق والسودان، وفى البوسنة والهرسك وألبانيا، ثم فى أفغانستان والشيشان . . وفى إيران.

وإذا كان الإسلام ثقافة تعيش على الأرض، مثلما هو عقيدة تحرك الكيان الفردى والمجتمعى، فإنه يصعب تصور أن يستسلم للضغوط الصهيونية/ التوراتية/ الأمريكية، ويصعب - من ثم - الحديث عن رؤية واضحة لتصور العلاقة بين الأيديولوجيا والتربية، فى كثير من البلاد العربية والإسلامية على الأقل، التى هى البلاد التى تهمنا فى المعالجة بالدرجة الأولى، ومن ثم كان تأجيل الكتاب مرة ومرة، بعد إعادة كتابته، وبعد إعادة تنقيحه، بل وبعد الدفع به إلى المطبعة فعلا سنة ١٩٩٨، وكانت إعادة طباعة كتاب **(التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام)** للمرة الثالثة سنة ١٩٩٩، بسبب زيادة الطلب عليه، رغم أن الكتاب صدر أول ما صدر سنة ١٩٩٣، بهدف استكشاف هذا النظام العالمى الجديد، وتلمس بعض ملامحه.

ومع اقتراب سنة ٢٠٠٠م، بدأ التكاسل فى تحريك الكتاب إلى المطبعة، لترى أفكاره النور، انتظارا لما وعدنا به السادة التوراتيون - سادة النظام العالمى الجديد، من نهاية للعالم، ثم بدأت فكرة طرح الهم على قطاع أكبر، من المشهود لهم بالرؤى الواضحة الناضجة، فى هذا المجال، وخاصة بعد أن صار الأصوب - فى نظرى - هو أن تتسع المساحة التى يشملها الكتاب فى الدراسة، لتكون شاملة لعينة معقولة من نظم التعليم فى العالم - فى الشرق وفى الغرب، وفى عالمنا العربى والإسلامى أيضاً، ومن ثم كانت فكرة إشراك مجموعة من المتميزين فى مجال التربية المقارنة، فاخترت أن يشاركنى فيه الدكتور بيومى ضحاوى، والدكتور عادل عبد الفتاح سلامة، والدكتور عبد الجواد السيد بكر.

وقد حمل الرجـال الهم معى، فسار العمل - كـما نرى فى محتوياته - مقسـما إلى جزءين اثـنين، انفردت بكتابة الجـزء الأول منه، وكان (إطارا نظريا) للـعمل كله، وأشهد أن الجميع سار على إيقاعاته كما سنرى.

ويتكون هذا الإطار النظرى من بابين اثنين، يشتـملان على خمسـة فـصول، يليه الجزء الثـانى من العمل، حيث (الدراسـات التطبيقيـة)، وهو يتكون من ثلاثة أبواب، تشتمل على تسعة فصول، تولى الأحبّاء الثلاثة كتابتها.

وبذلك تتحدد هيكـلية العمل في جزءين - كمـا سبق - يشتملان على خـمسة أبواب، تشتمل - بدورها - على أربعة عشر فصلا.

وقد اتخذ **الجزء الأول** عنوان (المنطلقات النظرية)، وتوزع - كـما سبق - على بابين اثنين، اتخذ **الباب الأول** منهما عنوان (الأيديولوجيا، وعلاقـتها بالتربية المقارنة)، وتوزّعَ العمل فـيه على ثلاثة فصـول، اتخذ الفصل الأول منهـا عنوان (الأيديولوجيا، وعلاقـتهـا بالتربيـة)، ودار الفصل الثـانى حول الـعلاقة الجـدلية بين التـربية المقـارنة والأيديولوجيا، وانشغل الفصل الثالث بالحديث عن (العرب والتربية المقارنة).

وأما **الباب الـثانى** فى هذا الجزء الأول، فـقد اتخذ عنوان (الشخـصية القومـية والتربيـة فى نهايات القرن)، وقد توزع العـمل فيه على فصلين اثنين فـقط، كان عنوان الفصل الأول مـنهما (الفـصل الرابع من الكتاب) هو (القـوى الثقـافيـة)، وكان عنوان الفصل الثانى (الفصل الخامس من الكتاب) هو (التربية والنظام العالمى الجديد).

وبعـد هذه التغطيـة الكاملة تقـريبا لمحـددات العمل التـربوى فى نهايات القـرن العشرين، وبدايات القرن الحادى والعشرين، ننتقل إلى **الجزء الثانى** من الكتاب، الذى يتخذ عنوان (الدراسـات التطبيقيـة)، والذى يتوزع العمل فيه على ثلاثة محاور - أبواب - رئيسـية، يتخـذ الباب الأول (**الباب الـثالث** من الكتاب) منهـا عنوان (الأيديولوجيا والتربيـة فى الغرب)، وتوزع العمل فـيه على بلدين اثنين من بلاد الغرب، همـا ألمانيا وإنجلترا، حـيث اتخذ الفـصل الأول منها (الفـصل السادس من الكتـاب) عنوان (نظام التعليم فى ألمانيا)، وكتبه الدكتور عبـد الجواد السيد بكر، واتخذ الفصل الثانى (الفصل الســابع من الكتاب) عنوان (نظام التـعليم فى انجلتـرا وويلز)، وكتـبه الدكـتور بيـومى ضـحاوى.

وأما الباب الثـانى من هذا الجزء الثانى (**الباب الرابع** من الكتاب)، فـقد اتخذ عنوان (الأيديولوجيا والـتربية فى الشرق)، وتوزع العمل فـيه على بلدين اثنين من بلاد الشرق، هما اليـابان وإندونيـسيا، حـيث اتخذ الفصل الأول منهما (الـفصل الثامن من الكتاب) عـنوان (نظام التعليم فى اليـابان)، واتخذ الفـصل الثانى (الفصل الـتاسع من

الكتاب) عنوان (نظام التعليم فى إندونيسيا)، وكتب الفصلين الدكتور عبد الجواد السيد بكر.

وأما الباب الثالث من هذا الجزء الثانى (الباب الخامس من الكتاب)، فقد اتخذ عنوان (الأيديولوچيا والتربية فى العالم العربى)، وتوزع العمل فيه على خمسة فصول، بدأت بفصل تمهيدى، كتبه الدكتور عادل عبد الفتاح سلامة (الفصل العاشر من الكتاب)، عنوانه (التحولات العالمية المعاصرة وأزمة التعليم العربى)، تلته أربعة فصول عن نظم تعليمية عربية مختلفة، بدأت بفصل (الفصل الحادى عشر من الكتاب) عن (نظام التعليم فى الجمهورية العربية السورية)، تلاه فصل (الفصل الثانى عشر من الكتاب) عن (نظام التعليم فى المملكة المغربية)، وقد كتب الفصلين الدكتور بيومى ضحاوى، ثم تلاهما فصل (الفصل الثالث عشر من الكتاب) عن (نظام التعليم فى دولة الإمارات العربية المتحدة)، ثم فصل (الفصل الرابع عشر والأخير من الكتاب)، عن (نظام التعليم فى جمهورية مصر العربية)، وقد كتب الفصلين الدكتور عادل عبد الفتاح سلامة.

وهكذا تكون العينة المنتقاة من النظم التعليمية، مما يمكن أن تكون تطبيقا عمليا على الفكرة المركزية للكتاب، ومما يمكن أن تكون تبيانا عمليا للعلاقة الجدلية بين الأيديولوچيا والتربية، على نحو ما اتخذ الكتاب عنوانا له، فى مطلع الألفية الثالثة.

نسأل الله أن نكون قد وُفقنا فيما خططنا، ووُفقنا فى اختيار بلاد العينة، ووُفقنا فى قضية الكتاب الكبرى - من قضية الأيديولوچيا والتربية .. والنظام العالمى الجديد، التى هى قضية التربية المقارنة فى الألفية الثالثة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

١٤ صفر ١٤٢١هـ
١٨ مايو ٢٠٠٠م

دكتور / عبد الغنى عبود

الجزء الأول

المنطلقات النظرية

البَابُ الأوَّل

الأيديولوچيا
وعلاقتها بالتربية المقارنة

تقديم:

لا زالت التربية المقارنة - رغم كثرة ما كُتب عنها، وبمنهج - أو مناهج - البحث فيها - علما حديث النشأة، لم تتضح تماما معالمه، ولم يتفق المشتغلون به على مناهجه وطرائقه، رغم أنه قد فرض نفسه على جملة العلوم التربوية في الجامعات، منذ الحرب العالمية الثانية.

وقد أحسن نيقولا هانز Nicholas Hans، وهو من أعلامها الكبار - كما سنرى فيما بعد - حين قال في مستهل كتابه الشهير، المعنوَن باسمها (التربية المقارنة) Comparative Education: «إن التربية المقارنة لم يُعترف بها كعلم من العلوم، التي تدرس دراسة أكاديمية، إلا منذ فترة قريبة جدا»، وإنه «ليس هناك اتفاق - على أية حال - على ما تدور حوله التربية المقارنة، والطُرق الصحيحة تماما، التي تُستخدم في دراستها»[1].

على أننا نظلم التربية المقارنة - علما أكاديميا ومنهج بحث ونظاما معرفيا - إذا نحن وقفنا عند منتصف هذا القرن المائج، حيث انتهت الحياة بهانز، لأن التربية المقارنة قد تطورت من بعده بالفعل تطورات كبرى، قفزت بها إلى مصافّ العلوم التربوية في هذا الزمان، ربما بسبب ازدهار علوم مقارنة أخرى، وربما بسبب اتضاح الحاجة إلى (الآخَر) وفهمه، التي هي موضوع التربية المقارنة، وربما بسبب الحاجة إليها في هذا الزمان، بفعل التغيرات المجتمعية والعالمية، التي جعلت الأرض التي نعيش عليها كلها مجرد (قرية) واحدة صغيرة، وربما بفعل المنظمات الدولية، التي يهمها أيضا فهم الناس جميعا بعضهم بعضا، تجنبا لويلات ما يمكن أن ينشب من حروب، وربما بسبب هذه جميعا.

على أن (الشخصية القومية) National Character، التي يمكن - في ضوئها - فهم النمط القومي National Pattern للحياة في كل أمة، والتي توصل إليها إسحاق كاندل I.L. Kandel، واعتبرها المحور الذي تدور حوله التربية المقارنة، واقتفى أثرَه فيها من جاءوا بعده . . كانت هذه (الشخصية القومية) هي التي يفكر في إطارها دارسو التربية المقارنة قبل كاندل، واقتفى أثرَه فيها مَن جاءوا بعده، فكان اكتشافها خاتمة المطاف في التفكير في التربية المقارنة وفي سائر قضاياها، وإن بدا بعض هؤلاء الذين

---

(1) Nicholas Hans: **Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions**; Routledge and Kegan Paul, Limited. London, 1958, p. 1.

جاءوا بعده، مجددين فيما يذهبون إليه، لأنه كان تجديدا فى إطارها، ولم يكن تجديدا خارج هذا الإطار.

و (الشخصية القومية) التى توصل إليها كاندل فى الثلث الأول من القرن العشرين، هى نفسها التى تحدث عنها العلامة العربى عبد الرحمن بن خلدون، قبل كاندل بأكثر من خمسة قرون من الزمان، وإن لم يرد اسم (الشخصية القومية) هذا فيما كتبه ابن خلدون، فهو من مستحدثات العصر، ولكن (مواصفات) تلك الشخصية، كما حددها كاندل، وكما حددها قبله علماء الاجتماع، هى نفسها التى تحدث عنها ابن خلدون، وهو يستعرض التربية كمنظومة فرعية من منظومة أكبر، هى منظومة المجتمع الذى أوجدها، كما سنرى فى نهاية الفصل الثالث من هذا الباب، عند الحديث عن (العرب والتربية المقارنة).

والحديث عن (الشخصية القومية) يصل بنا إلى (الأيديولوجيا)، فليست (الشخصية القومية)، وليست (التربية المقارنة) - بالتالى - بمعزل عن (الأيديولوجيا)، بل إن (الأيديولوجيا) لا تعنى - كما سنرى بعد قليل - إلا تلك (الشخصية القومية).

و (الأيديولوجيا) Ideology هى الأخرى علم حديث، يشوبه كثير من اللبس والغموض، كالتربية المقارنة سواء بسواء، ومن ثم كان لابد من البدء بتحديد معنى المصطلحين، وتوضيح العلاقة بينهما، وذلك هو موضوع الفصلين، الأول والثانى من هذا الباب.

الفصل الأول
الأيديولوچيا، وعلاقتها بالتربية

تقديم:

لعل من المفاهيم الخاطئة الواسعة الانتشار، حتى عهد قريب على الأقل، القول بأن الأيديولوجيا Ideology مرادف للديكتاتورية والتسلط، وفرض آراء ذات ميول عدوانية على الأفراد والشعوب، بهدف الإرهاب والإذلال وبسط النفوذ، في داخل البلاد وخارجها[١].

وقد يمارس هذا الإرهابَ وذلك التسلطَ فردٌ واحد، وقد يمارسه جماعة من الأفراد، مستعينين في تحقيق أهدافهم العدوانية، بكل الوسائل، من جيش قوى، ومن شرطة يقظة وموضع ثقة، ومن بث للعيون والجواسيس في كل مكان، ومن شراء للذمم والضمائر، ومن عنف وقسوة في مقاومة المناهضين، وتأديب وردع للمتمردين على الطاعة وإظهار الولاء . . ومن تربية.

وفي أقدم هذه المجتمعات الديكتاتورية شهرة في التاريخ، وهو مجتمع اسبرطة Sparts اليوناني، «كان الطفل يُعتبر ملكا للدولة من ساعة مولده، وكان الأطفال الضعفاء والمرضى يُلقى بهم في الجبال، ليموتوا هناك»[٢]، لأن هؤلاء الأطفال الضعفاء سوف يشبّون عبئا على الدولة وحاكمها المستبد، أو حكامها المستبدين، لا خداما لها ولهم، كما يراد لهم أن يشبّوا.

وهذا الذي حدث منذ أكثر من ألفي سنة، ما زال يحدث حتى اليوم، في عصر (الحريات) كما يسمونه، فقد حدث في فرنسا بعد ثورتها على الملكية، تحت حكم نابليون Napoleon في القرن الماضي، وحدث في - أربعينات هذا القرن - في اليابان، تحت حكم الطبقة العسكرية، وحدث في ألمانيا تحت الحكم النازي، الذي دخل بها الحرب العالمية الثانية، موفورة القوة، فخرجت بدونه من الحرب، محطمة وممزقة إلى شطرين، لم يلتئما إلا في العقد الأخير من هذا القرن، وحدث في إيطاليا تحت الحكم الفاشي، الذي كان معاصرا للحكم النازي في ألمانيا.

---

(١) دكتور وهيب سمعان: **التعليم في الدول الاشتراكية**؛ مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٢، ص ٤، ٥.
وارجع كذلك إلى:
دكتور وهيب سمعان: «السمات العامة للتعليم في الدول الاشتراكية» - الفصل الثاني من: **المدخل في التربية المقارنة**؛ الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٤، ص ٥٨.

(2) R. Freeman Butts: **A Cultural History of Western Education, Its Social and Intellectual Foundations**; Second Edition, McGraw - Hill Company, New York, 1955, p. 34.

ولا زالت هذه الحكومات الديكتاتورية تملأ الأرض من حولنا، وخاصة فى بلاد العالم الثالث، وفيما تبقى من البلاد الشيوعية، التى لا يزال الحكم فيها يقوم -صراحة- على أساس «ديكتاتورية الطبقة العاملة»، التى تعنى «السلطة اللا نهائية، التى تستند على القوة، لا على القانون»[١]، كما سنرى عند الحديث عن العاملين السياسى والاقتصادى خاصة، فى الفصل الرابع إن شاء الله.

ولكن ذلك لا يعنى على الإطلاق أن الأيديولوچيا مرادف للإرهاب والديكتاتورية والتسلط، إذ الأيديولوچيا بعيدة عن الديكتاتورية، بُعدها عن الديمقراطية، وبعيدة عن التسلط بُعدها عن الحرية، ويعود هذا الخطأ الشائع - على كل حال - إلى عدم وضوح معنى لفظ (الأيديولوچيا) ذاته، وإلى أنه لا يُستخدم - كما سنرى - إلا عند الحديث عن الحكومات الديكتاتورية والمستبدة وحدها، لأسباب سنراها فيما بعد.

معنى الأيديولوچيا:

الأيديولوچيا Ideology «كلمة لاتينية الأصل، مشتقة من (Ideal)، أى (المثل) أو المثال»[٢]، «وكلمة Logie بمعنى علم، فهى اشتقاقا (علم الأفكار)، ويُراد بها ذلك العلم الذى يدرس الأفكار، من حيث نشأتها وأشكالها وقوانينها وعلاقاتها بالأمور الخارجية والألفاظ الدالة عليها»[٣]، ومن ثم كانت فرعا «من الدراسات الإنسانية، التى تبحث فى طبيعة الفكر، ونشأة الصور العقلية عند الإنسان»[٤].

وتُستخدم الكلمة لغويا بمعنيين، أحدهما عام، والآخر خاص، فأما معناها العام، فهو أنها «مجموعة نظامية من المفاهيم، فى موضوع الحياة، أو الثقافة البشرية»، أو «طريقة أو محتوى التفكير، المميّز لفرد أو جماعة أو

---

(١) دكتور وهيب إبراهيم سمعان: **دراسات فى التربية المقارنة**؛ الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٥٨، ص ٥٦، ٥٧.

(٢) د. عبد الوهاب الكيالى، وكامل زهيرى: **الموسوعة السياسية**؛ المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٧٤، ص٩٩.

(٣) أحمد عطية: **القاموس السياسى**؛ الطبعة الثالثة، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٨، ص١٦١.

(٤) الشعبة القومية للتربية والعلوم والثقافة «يونسكو»: **معجم العلوم الاجتماعية**؛ إعداد نخبة من الأساتذة المصريين والعرب المتخصصين، تصدير ومراجعة الدكتور إبراهيم مدكور؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٥، ص٨٧

ثقافة»[١]، وأما معناها الخاص، فهو أنها «مجموعة الأفكار المبنية على أساس من نظرية أو نظام اقتصادى أو سياسى»[٢].

وتُستخدم الكلمة - بجانب المعنيين السابقين - بمعنى ثالث، مبنىّ عليهما، وينظر إليها من منظور بنائها (كعلم)، ليراها «(علم الأفكار)، وموضوعه دراسة الأفكار والمعانى، وخصائصها وقوانينها، وعلاقتها بالعلامات التى تعبر عنها، والبحث عن أصولها بوجه خاص»[٣]، ومن ثم ينظر إليها على أنها «ناتج عملية تكوين نسَق فكرى عام، يفسر الطبيعة والمجتمع والفرد، ويطبق عليها بصفة دائمة»[٤].

ومعنى ذلك أن الأيديولوچيا إنما هى «ناتج عملية تكوين فكرى عام، يفسر الطبيعة والمجتمع والفرد»[٥]، وأنها «فرع من الدراسات الإنسانية، التى تبحث فى طبيعة الفكر، ونشأة الصور العقلية عند الإنسان»[٦]، وأنها «بمعناها العام، تعنى تصورا معينا للحياة، متأثرا بمحتوى تفكير الفرد، وهذا التصور ينعكس على تفكير الفرد وتصوراته وعلاقاته بالناس، وبالبيئة المحلية والعالمية. وهى - بهذا المعنى العام أيضاً - تنطبق على المجتمع ككل، كما تنطبق على كل فرد من أفراده، فتعنى تصور المجتمع للحياة، تصورا ينعكس على العلاقات بين أبنائه، ونُظم حياتهم، واتصالاتهم بأبناء المجتمعات الأخرى، وما إلى ذلك».

أما بمعناها الخاص، فإن الأيديولوچيا «تعنى (نظرية) معينة، سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية، يسير عليها مجتمع معين، وتؤثر هذه النظرية - بطبيعة الحال - فى تصرفات كل إنسان، يعيش فى المجتمع الذى تطبق فيه تلك النظرية.

---

(١) منير البعلبكى: **المورد، قاموس إنجليزى عربى**؛ الطبعة السابعة، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٤، ص٤٤٧.

(2) H.W. Fowler and F.G. Fowler (Ed.): **The Concise Oxford Dictionary of Current English**, based on: The Oxford Dictionary; Fourteenth Ed., Revised by E. McIntosh; Oxford, at the Clarendon Press, p. 589.

(٣) مجمع اللغة العربية: **المعجم الفلسفى**؛ الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٤٠٣هـ، ١٩٨٣م، ص٢٩.

(4) Dr. A. Zaki Badawi: **A Dictionary of the Social Sciences**, English - French, Aralic; New Inpression, Libraire du Liban, Beirut, 1986, p. 206.

(٥) دكتور عبد الوهاب الكيالى (مرجع سابق)، ص ٩٩.

(٦) احمد عطية (مرجع سابق)، ص ١٦١.

فلا تَناقُض - على ذلك - بين المعنى العام والمعنى الخاص للأيديولوچيا، فالمعنى العام يبدأ من الفرد ويصل إلى المجتمع، والمعنى الخاص يبدأ من المجتمع ويصل إلى الفرد، والمعنيان معا يلتقيان عند نقطة واحدة، وهى النظرة إلى الحياة نظرة معينة، تبدو فى حركة المجتمع كله، وفى علاقاته بالمجتمعات الأخرى، وبالبيئة المادية، وبكل فرد من أفراده، كما تبدو فى تصرفات أبنائه، وتحدد العلاقات بين بعضهم البعض، وبين كل منهم والبيئة التى يعيش فيها، والناس الذين يعيشون معه - أى نظرة تعكس (الشخصية القومية)، والعوامل التى أثرت فيها وشكلتها، فصارت على ما هى عليه»[1].

ولعل هذا هو ما قصد إليه بيترز Peters حين رأى أن «معنى الأيديولوچيا يكون أوضح، إذا ما استُخدمت للإشارة إلى محتوى معتقدات شخص ما، الدينية أو السياسية مثلا»[2].

وعلى ذلك، فإن لكل فرد أيديولوچيته - أى تصوره للحياة، ورأيه فيها، ورؤيته لها، وتلك الأيديولوچيا هى التى تحدد تفكيره وتُوجهه، كما أنها هى التى تحدد أنماط سلوكه، وعلاقاته بالناس، ونظام حياته، وطريقة مأكله وملبسه، ونومه ويقظته، وما يحب وما يكره، فهو (يتصرف) وفق هذه الأيديولوچيا، بطريقة لا شعورية، ومن ثم يكون لتصرفاته هذه (منطق) واضح.

ولكل مجتمع أيضا أيديولوچيته - أى تصوره للحياة، ومعتقداته فيها، وأيديولوچيا المجتمع هى التى تحدد العلاقات بين أبنائه من جانب، وبينهم وبين مؤسسات المجتمع ومنظماته من جانب آخر، كما أن تلك الأيديولوچيا هى التى تحدد علاقة ذلك المجتمع بالمجتمعات الأخرى، فتجعلها تقوم على التعاون أو التنافر أو الفتور، أو ما إلى ذلك. وهذه الأيديولوچيا تعكسها الأعراف والتقاليد السائدة، كما تعكسها القوانين والنظم واللوائح المشتقة منها عادة، والتى تنتظم حركة الحياة على أرض المجتمع فى ضوئها، سواء فى ذلك النظم السياسية والاجتماعية والاقتصادية، التى تترجم هذه الأيديولوچيا إلى سلوك عملى، أو واقع حى يعيشه الناس على الأرض.

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: **الأيديولوچيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة**؛ الطبعة الرابعة، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٢٥.

(2) I. F. White: "Introduction" - **The Concept of Education**, Edited by R.S. Peters; Fifth Impression, Routledge & Kegan Paul, London, 1973, p. 186.

التشكيل الأيديولوجى:

تعرف مارجريت ريد Margaret Read التربية بأنها هى «عملية الارتباط بالثقافة، والتلازم معها»[1]، ومعنى ذلك أنه من خلال التربية تتم عملية التشكيل الأيديولوجى، للأفراد وللجماعات على السواء.

فبالتربية، يتم التشكيل الأيديولوجى للفرد، وبها يتم تحقيق التماسُك الثقافى أو الأيديولوجى، بين أبناء المجتمع الواحد، حيث تتبلور - خلال هذا التشكيل - القيم، التى هى «معايير، لها صفة الانفعال والعمومية، وتتصل بالأخلاق التى تقدمها الجماعة، وتُكتسب من البيئة الاجتماعية للفرد»[2].

وليس المقصود بالتربية هنا، التربية المدرسية وحدها، وإنما المقصود بها التربية بمعناها الواسع، فى المدرسة، وفى الأسرة، وفى الشارع، وفى النادى، وفى دار العبادة، أيا كان المعبود فيها، وفى جماعات الأصدقاء والرفاق، وفى كل مكان يمكن أن يتم فيه (احتكاك) بين الفرد وغيره، فمن خلال هذا (الاحتكاك)، يتم (التفاعُل)، ويتم التأثير والتأثر، ويتم (التشكيل الأيديولوجى) - أى تكوين التصورات، أو الاتجاهات والميول، التى «تحدد أنواع السلوك التى يسلكها الفرد، وأنواع العلاقات التى تربطه بالأشياء والأفكار، وموقفه من كل منها، ومدى قبوله لها، أو رفضه إياها». وهذه «الاتجاهات التى تتكوّن عند الشخص، تكون فى أول الأمر متصلة بمواقف معينة، ثم تنمو الاتجاهات وتتجمع، وتكون ما يسمى بالقيمة، التى تمثل غاية ما يتصوره الشخص من الكمال، الذى يحاول أن يصل إليه، أو يبلُغه». وهى «تُكتسب نتيجة تفاعُل الفرد مع بيئته، فظروف البيئة التى يعيش فيها الفرد، تؤثر فى اتجاهاته تأثيرا كبيرا»[3].

وواضح أن هذا (التشكيل الأيديولوجى) عملية مستمرة مدى الحياة، فهى تبدأ مع الإنسان طفلا، يتشرب تلك القيم والاتجاهات والتصورات من والديه، ومن المحيطين به، ثم ينمو الطفل ويحتك بالأقارب والجيران، فتزيد دائرة احتكاكاته، ثم

---

(1) Margaret Read: **Education and Social Change in Tropical Areas**; Thomas Nelson and Sons, Ltd., Edinburgh, 1956, p. 96.

(٢) دكتور على خليل مصطفى أبو العينين: **القيم الإسلامية والتربية، دراسة فى طبيعة القيم ومصادرها، ودور التربية الإسلامية فى تكوينها وتنميتها**؛ الطبعة الأولى، مكتبة إبراهيم حلبى، المدينة المنورة، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م، ص ٢٣.

(٣) دكتور الدمرداش سرحان، ودكتور منير كامل: **المناهج**؛ دار العلوم للطباعة، القاهرة، ١٩٧٢، ص ٣٤.

يذهب إلى المدرسة - إن كان هناك تعليم مدرسى - فتتسع الدائرة أكثر وأكثر، وتستمر التنمية الأيديولوجية، حيث تُصقل تلك القيم والاتجاهات والتصورات وتتبلور، ثم يخرج الإنسان إلى الحياة راشدا، فتبلغ الدائرة مداها، بزيادة الاحتكاك مع الآخرين، وزيادة ضغوط الحياة عليه، وهكذا.

وتعمُق الأيديولوجيا فى النفس، بعد أن يُعاد تشكيلها وصوغها، حسب الخبرات والمواقف والضغوط، التى يتعرض لها فى حياته.

ويختلف هذا التشكيل الأيديولوچى - فى حدود هذا الإطار العام الواسع - من مجتمع إلى مجتمع، ومن عصر إلى عصر، حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع، والقوى الثقافية المؤثرة فيه، وحسب المتغيرات التى يفرضها كل عصر - فهو فى المجتمع البدائى القديم، غيره فى المجتمع المتحضر الراهن، وهو فى المجتمع الديكتاتورى الاستبدادى، غيره فى المجتمع الديمقراطى الحر، الذى تقوم الحياة فيه على الشورى، وهو فى المجتمع الزراعى، غيره فى المجتمع الصناعى، وهو فى المجتمع المغلَق على نفسه، غيره فى المجتمع المفتوح - كما سنرى، فهو فى كل مجتمع، يعكس تلك (الشخصية القومية)، التى تترك أثرها على المجتمع ككل، وعلى كل فرد من أفراده، حيث تتوقف الإجراءات التربوية فى كل مجتمع، على «ما يراد لهذه الإجراءات أن تحققه من أهداف فيه»[1] - على حد تعبير بيترز Peters.

وقد يُترك هذا التشكيل الأيديولوچى ليتم بطريقة غير مقصودة، كما هو الحال فى المجتمعات البدائية القديمة، وفى المجتمعات الديمقراطية إلى حد ما، وقد يتم بطريقة مقصودة وهادفة، كما هو الحال فى المجتمعات الديكتاتورية والاستبدادية، وفى المجتمعات الشيوعية - حيث تهتم الحكومات فى هذه المجتمعات الأخيرة - الاستبدادية والشيوعية - بذلك التشكيل الأيديولوچى اهتماما يفوق الوصف، فتهتم به فى المدرسة، وفى خارج المدرسة، مطبقة - فى ذلك - حرفيا، وبعنف، على حد تعبير أوليخ Ulich، ذلك المبدأ الأفلاطونى الأرسطى، القائل بأن التربية جزء من استقرار الدولة[2].

---

(1) R.S. Peters: "What is Educational Process?", **The Concept of Education**; Fifth Impression, Routledge & Kegan Paul, London, 1973, p. 9.

(2) Robert Ulich: **The Education of Nations, a Comparison in Historical Perspective**; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1961, p. 264.

ومن أجل ذلك، كان هذا الفهم الخاطئ الواسع الانتشار، الذى أشرنا إليه من قبل، والذى يرى فيه البعض، أن الأيديولوچيا مرادف للديكتاتورية والاستبداد، وأن الأيديولوچيا لا ترتبط بالتربية إلا فى المجتمعات الديكتاتورية والشيوعية[1].

الأيديولوچيا بين العقيدة والثقافة:

فى مقام اللبس والغموض الذى أحاط - ويحيط - بكلمة الأيديولوچيا Ideology - كما سبق - يحلو للبعض أن يستخدمها بمعنى العقيدة أو المعتقد - الدينى أو السياسى أو الاقتصادى، وأن يترجمها إلى اللغة العربية بأحد هذين اللفظين (العقيدة - المعتقد)، على نحو ما نرى كثيرا فى معاجم المصطلحات الكثيرة، ربما تقريبا لمعناها إلى العقول.

ورغم ما بين الأيديولوچيا والعقيدة - أو المُعتقَد Belief - من صلة، إلا أن اللفظين ليسا مترادفين، والصلة بينهما تكون صلة سببية فى بعض الأحيان، فالأيديولوچيا - كما سبق - تعنى تصورا ما للأشياء والأفكار، وقد يكون هذا التصور نتيجة لعقيدة معينة، دينية أو سياسية أو اقتصادية، ولكنه قد لا يكون نتيجة لتلك العقيدة كذلك. مثال ذلك أن تصورات الطفل أمر لا يتصل بعقيدة على الإطلاق، وإنما هو يتصل بردود أفعال سريعة، لأمور تتعلق بحياته اليومية، وبحاجاته فى هذه الحياة، وكلها حاجات مادية وآنيّة فى الغالب، كالأكل والشرب والنوم والتبول والتبرز واللعب وما إليها، فتلك التصورات فى حياة الطفل أمر أبعد ما يكون عن العقيدة، التى تعنى التفكير والتأمل، والاقتناع بوجهة نظر معينة، يسلك الإنسان على أساسها ويتصرف.

وليس الأمر هنا مقصورا على الأطفال وحدهم، فقد تكون تصورات الراشدين أمرا غير متصل بما يؤمنون به ويعتقدونه، وقد لا تتعدى أن تكون هى الأخرى ردود أفعال سريعة، تتعلق بأمور الحياة اليومية، وضغوط هذه الحياة، وخاصة فى زماننا هذا الذى تتزايد فيه تلك الضغوط وتتزاحم، فتُثقل الكواهل، فكثيرا ما نرى المتشدد يضطر إلى أن يلين، وكثيرا ما يعنُف الهادئ الوديع، وكثيرا ما يتناقض الإنسان - كل إنسان - مع نفسه ومع ما يعتقده، نزولا على متطلبات الحياة وضغوطها عليه، حتى يستطيع أن (يتكيف) مع الحياة ومع الناس، كما يقول أهل الصحة النفسية والمتخصصون فيها، وإلا انتابته الأزمات النفسية وحطمته.

---

(١) ارجع إلى ص ٢٩ من الكتاب.

بل إن تصورات الكبار تكون أحيانا على عكس ما يعتقدن، فغالبية المدخنين - مثلا - يؤمنون بأضرار التدخين وأخطاره، وكثير من العلماء يحملون تمائم، أو يؤمنون بما يقولون لغيرهم إنه خرافات، وكثير من دعاة الفضيلة، غارقون - إلى الأذقان - فى الرذيلة.

وتصور الإنسان - وسلوكه بالتالى - على عكس ما يعتقده، أمر سيِّئ بطبيعة الحال، وهو قد يعود إلى ضعف فى شخصيته، أو إلى ضعف فى عزيمته وإرادته، وهو - فى كل الحالات - يعود إلى خلل واضح فى (بنائه) النفسى، يجعل الإنسان - فى نظر غيره من الناس - منبوذا، لا يألف ولا يؤلف، ويجعله عند الله ممقوتا، على نحو ما نرى فى قوله سبحانه وتعالى - مثلا: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لا تَفْعَلُونَ ۝ كَبُرَ مَقْتًا عِندَ اللَّهِ أَن تَقُولُوا مَا لا تَفْعَلُونَ ۝﴾ [الصف].

وهذا (التناقض) بين المعتقد وما يعبر عنه من سلوك، أو بين القول والفعل، الذى هو دليل على خَلَل فى بناء الشخصية، والذى رأيناه على مستوى الأفراد، إنما هو موجود أيضا على مستوى الأمم والشعوب، فيما يصدر عن حكوماتها من سياسات، وليس مقصورا على الأفراد وحدهم.

فبين الأيديولوچيا والعقيدة - على ذلك - صلة، ولكن هذه الصلة غير موجودة على الدوام بالضرورة.

وما قيل عن العلاقة بين الأيديولوچيا والعقيدة، يمكن أن يُقال عن العلاقة بين الأيديولوچيا والثقافة Culture، فالأيديولوچيا ليست مرادفا للثقافة، وإن كان من الممكن أن تكون بينهما صلة سببية، فى بعض الأحيان[1].

ذلك أن الثقافة هى «ذلك النسيج الكلى المعقّد من الأفكار والمعتقدات والعادات والتقاليد والاتجاهات والقيم، وأساليب التفكير والعمل، وأنماط السلوك، وكل ما ينبنى عليها من تجديدات أو ابتكارات أو وسائل، فى حياة الناس، مما ينشأ - فى ظله - كل عضو من أعضاء الجماعة، ومما ينحدر إلينا من الماضى، فنأخذ به كما هو، أو نطوّره فى ضوء ظروف حياتنا وخبراتنا»[2]. ومن ثم كانت «الثقافة هى التى تميز الإنسان عن غيره من الحيوان، وتاريخ الإنسان الثقافى - وهو تاريخه الحضارى - يعود إلى الوراء مئات الآلاف من السنين، التى قضاها الإنسان مصارعا على كافة الجبهات، حتى تمكّن

(١) دكتور عبد الغنى عبود: الأيديولوچيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص٢٩.
(٢) دكتور الدمرداش سرحان، ودكتور منير كامل: المناهج (مرجع سابق)، ص ٤٨، ٤٩

من إنجاز هذا التميّز. ولا يقتصر هذا التميز على النطق أو التفكير أو التعقّل، كما قال أرسطو، بل على قدرة خاصة، لها علاقة مباشرة بالنطق، وهى قدرته على اصطناع الرموز، وإعطائها من المعانى، وتحميلها من المفاهيم والأفكار، ما ليس فيها»[1].

وهكذا، قد تكون الثقافة سببا من أسباب الأيديولوجيا، ومكونا من مكوناتها، فتقوم بتشكيل تصورات الأفراد، لتجعل من تلك التصورات تصورات علمية ووظيفية، تحقق للإنسان حاجات معينة، فى بيئة معينة، سواء كانت هذه الحاجات مادية، تتعلق بأمور حياته اليومية، أو نفسية، تتعلق بتكيُّفه مع الآخرين - حيث إن «التفاعُل الذى يحدث بين الفرد والآخرين، إنما هو تفاعل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية، التى تكوّن شخصية الفرد الإنسانى. فنحن نعرف أنه بدون الفرد البيولوجى، لا يمكن أن يكون هناك سلوك، ومن ناحية أخرى، لا يمكن أن يتصف هذا السلوك بالصفة الاجتماعية، دون وجود أشخاص آخرين، يتفاعل معهم هذا الفرد البيولوجى»[2].

بيد أن الأيديولوجيا قد تتكون وتتشكل، بشكل مناقض تماما للثقافة السائدة فى المجتمع، وأوضح الأمثلة على ذلك هو الأنبياء، فقد أتوا بآراء وأفكار وتصورات جديدة تماما، تقلب تلك الثقافة السائدة فى مجتمعاتهم رأسا على عقب، رغم أن تشكيلهم الأيديولوجى كان قد تم - بالفعل - وسط هذه الثقافة، وفى إطارها، شأنهم فى ذلك شأن غيرهم من الناس، الذين أرسلوا إليهم، لينتشلوهم من براثنها.

ورغم أن «الرسول إنسان، قد يكون غنيا، وقد يكون فقيرا، وقد يكون نجارا أو حدادا أو جامع حطب، وقد يكون مرموقا فى قومه وقد يكون مغمورا»[3]، فإن هؤلاء الأنبياء والرسل، الذين وصفهم القرآن الكريم بأنهم - كغيرهم - ﴿لَيَأْكُلُونَ الطَّعَامَ وَيَمْشُونَ فِي الأَسْوَاقِ﴾[4]، يظلون صنفا من الناس، مختلفا عمن أرسلوا إليهم، بما

---

(١) د. محمد زيادة: **معالم على طريق تحديث الفكر العربى**، رقم (١١٥) من سلسلة (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ذو القعدة ١٤٠٧هـ، يوليو/ تموز ١٩٨٧م، ص ٣٤.

(٢) الدكتور محمد لبيب النجيحى: **الأسس الاجتماعية للتربية**؛ الطبعة الرابعة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧١، ص١٣٩.

(٣) دكتور عبد الغنى عبود: **أنبياء الله والحياة المعاصرة** - الكتاب السادس من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر)، الطبعة الأولى؛ دار الفكر العربى، القاهرة، سبتمبر ١٩٧٨م، ص٣٦.

(٤) ونص قول الله سبحانه وتعالى هو: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ مِنَ الْمُرْسَلِينَ إِلاَّ إِنَّهُمْ لَيَأْكُلُونَ الطَّعَامَ وَيَمْشُونَ فِي الأَسْوَاقِ وَجَعَلْنَا بَعْضَكُمْ لِبَعْضٍ فِتْنَةً أَتَصْبِرُونَ وَكَانَ رَبُّكَ بَصِيرًا ۝٢٠﴾ [الفرقان].

حبـاهم الله من (موهبة روحـية)، استطاعوا بهـا أن يتجاوزوا حـدود الكون المحدود، المحيط بـهم وبغيرهـم، ليتلقـوا وحى السماء، إذ «الـوحى لا يعدو أن يكون (إشـراقا كونيـا)، من نوع الإشراقات التى عـهدناها فى حياتنـا، على مستويات مـحدودة»[1]، «فالوحى فى أسـاسه هداية وتوجيـه، وبهاته الصفـة، يعين الشخص على أن يتـحقق، أخلاقيا وروحـيا، ويتفتّح داخل عالم، حيث إنه يدبّر النظام، ويـهيمن على أسراره»، «ولا غرو أن الأنبـياء المكلفين بتـبليغ الوحى، ليسوا سـوى مرشديـن بالنسبة لمجـموع الآخرين، الذين هم أنداد لهم (أنطـولوجيا)، وإخوانهم (إنسـانيا). لكن ميزة الأنبـياء الكبرى هى صَـلابتهم فى الدفـاع عن الحق والخيـر، بـ (الدعوة) المستـديمة، وبالسـلوك اليومى، فى كل عمل»[2].

وإذا كان لأنبيـاء الله ورسله خصوصيتهم تـلك، التى اخترقوا بها جدار الثـقافة التى نشأوا فيها، فغيّروا فيها، فإن غيرهم قد اخترق جدار ثقافته بغير هذه الخصوصية، فكما ظهر الأنبياء الثلاثة، موسى وعيسـى ومحمد، عليهم الصلاة والسـلام، «وغيرهم من الأنبياء عليهم السلام، فى وقت كانت (تفاعُـلات) الحياة فى مجتمعاتهم تخلق فى النفوس (فـراغا) كان لابد من (سده)، وقـد أتى كل منهم فى وقته ليسـد هذا الفراغ، حسب تخطيط إلهى مُـحكَم»، «أتى غاندى فى وقت اشتـدت فيه مقـاومة الاستعـمار الإنجليزى للهنـد بلا سلاح، ومن ثم كان غـاندى، وكانت مقـاومته السلبـية»، «ولولا ذلك لعاش غاندى ومات، دون أن يسمع به أحد»[3].

وما قيل عن غاندى وفـعله فى الثقافة الهندية، يمكن أن يقال عن كثـيرين غيره، استطاعوا -بغير وحى من السماء- أن يختـرقوا الثقافة التى نشأوا فى إطارها، ويتمردوا عليها، ويحولوا مسارها فى اتجاه مختلف، أو فى اتجاه مضاد لها، فهذه هى قصة تطور الحـياة الإنسـانية عـلى الأرض، وهذه هى قصـة الثـوّار الذين طوّروها فى كل مكان، والذين كتب لبعضـهم النجاح فصار (بطلا)، وكُتب على بعضـهم الفشل فكان (خائنا) أو (مارقا)، «وبين البطل والخائن - أو المارق - فرق شاسع»[4]، فى إمكانية التغيير فى

(١) وحيد الدين خان: **الإسلام يتحدى، مدخل علمى إلى الإيمان**، ترجمـة ظُفر الإسلام خان، مـراجعة وتقديم دكتور عبد الصبور شاهين؛ الطبعة الخامسة، المختار الإسلامى، القاهرة، ١٩٧٤، ص٩٨.

(٢) الدكتور محمـد عزيز الحُبابى: **الشخصانيـة الإسلامية**، من (مكتبة الدراسات الفلسـفية)؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٩، ص٦٨.

(٣) دكتور عبـد الغنى عبود: **دراسة مقارنة، لتاريخ التربية**؛ الطبعة الأولى، دار الفكـر العربى، القاهرة، ١٩٧٨، ص٢٤، ٢٥

(٤) المرجع السابق، ص ٢٦

الثقافة بطبيعة الحال، فلقد تغيرت الثقافة حين تغيرت على أيدى الأبطال، الذين قد تكون بطولتهم «(بطولة) فكرية أو فلسفية أو عقلية خالصة، كما هو الحال مع أفلاطون وأرسطو وجاليليو وكوبرنيكس وابن حيان وابن الهيثم وابن النفيس ومالك وابن حنبل وابن خلدون ومارتن لوثر وغيرهم، ممن غير فكرا سائدا قديما، اقتصاديا أو سياسيا أو جغرافيا أو دينيا - وقد تكون بطولة عسكرية، كبطولة الإسكندر المقدونى أو خالد بن الوليد أو نابليون، أو غيرهم، ممن غيروا وجه التاريخ بقوة السلاح - وقد تكون بطولة تجمع بين هذه وتلك، كما هو الحال فى (الثورات)، التى تستخدم القوة العسكرية لتغيير (أيديولوجى) معيّن، ولا تنتظر تفاعلات الحياة، لتُحدث ذلك التغيير المطلوب بنفسها، كثورة كمال أتاتورك فى تركيا، والثورة البلشفية فى الاتحاد السوفيتى، والثورة الفرنسية فى فرنسا، والثورات العديدة، التى شبت - وتشب - فى بلاد العالم الثالث»[1].

وما يقال عن الثقافة وعلاقتها بالأيديولوجيا بالنسبة للفرد، يمكن أن يقال عنها بالنسبة للمجتمع، فليست ثقافة المجتمع إلا محصلة لثقافات أبنائه، على نحو معين، وليست تصرفات أبناء مجتمع ما، وحركتهم فى الحياة، إلا تعبيرا عن هذه الثقافة المجتمعية، على نحو ما رأينا فى بدايات الحديث عن (الأيديولوجيا بين العقيدة والثقافة) منذ قليل[2] - وذلك منذ كان الإنسان -وكان المجتمع الإنسانى- من قديم، ولا يزال.

وسوف نرى صورة لهذه العلاقة بين (الأيديولوجيا) و (التربية) منذ بدايات الوجود الإنسانى على الأرض فى عدد من المجتمعات المختلفة القديمة.

الأيديولوجيا والتربية فى البدايات:

رأينا - عند الحديث عن (التشكيل الأيديولوجى)[3] - قوة العلاقة بين الأيديولوجيا والتربية، فى كل مجتمع من المجتمعات، القديمة والحديثة، وأن التربية تختلف من مجتمع إلى مجتمع آخر، حسب الأيديولوجيا السائدة فى كل مجتمع، التى تترك بصمتها على نظام تربية كل مجتمع منها لأبنائه، بوصف هذا النظام التربوى نظاما فرعيا من نُظم المجتمع، وتعبيرا عن ثقافته التى تتحرك - من خلال أبنائه ومؤسساته ونظُم الحياة فيه - على أرضه.

(١) المرجع السابق، ص ٢٧

(٢) ارجع إلى ص ٣٥-٣٧ من الكتاب.

(٣) ارجع إلى ص ٣٣-٣٥ من الكتاب

وسوف نرى قوة العلاقة بين الأيديولوجيا والتربية منذ بدايات الحياة البشرية على الأرض فيما يلى، تمهيدا للحديث عنها اليوم فى الفصل التالى

(أ) الأيديولوجيا والتربية فى مجتمعات قديمة:

عاشت المجتمعات البدائية الأولى حياة بسيطة كل البساطة، قوامها القَدَرية، والتدريب البسيط على أساليب الحصول على متطلبات الحياة اليومية، من طعام وشراب ومأوى، يوما بيوم، وبوسائل محدودة تماما.

ولم تكن هذه الحياة البدائية الأولى تتطلب نوعا من التربية المعقدة، خارج نطاق الأسرة، فقد كانت كل أسرة تربى الطفل فيها بدافع تلقائى طبيعى، ليأخذ عنها أساليب الحياة العملية، ويتشرب منها تقاليدها ونظرتها للحياة، حتى يصير عضوا فيها، كما صاروا هم[1]، وكان جانب كبير من هذه التربية «يتم بالتقليد الأعمى للكبار، مصحوبا بقليل من التعليم، أو بلا تعليم على الإطلاق»[2].

وقد استطاع هذا الإنسان البدائى أن يتجمّع مع غيره من الناس، على شواطئ الانهار، حيث تتيسر الحياة، وتتوفر الحماية، ويتحقق الأمن، وبذلك كوّن هذا الإنسان (مجتمع القرية)، الذى خاض به أول (ثورة) عرفها الإنسان فى حياته، وهى (الثورة الزراعية)، التى تمكّن - بها - من «إحلال الطعام بطريقة دائمة ومنتظمة، محل جمع الطعام من هنا وهناك»[3]، ومنها انتقل إلى مرحلة (الصناعة)، التى خاض بها غمار (الثورة الصناعية)، فى (مجتمع المدنية)، الأكثر تعقيدا[4]، والذى تطلّب (خِبرات) و(مهارات) و(قوى بشرية)، قادرة على الوفاء بمتطلباته، مما فرض وجود تنظيم اجتماعى أكثر تعقيدا، وأكثر قدرة على الوفاء بحاجات هذا المجتمع الصناعى، حيث ازدهرت - فى هذا العالم القديم - «الحضارات الهندوكية والصينية والفارسية والفينيقية والمصرية القديمة واليونانية والرومانية وغيرها. ولكل من هذه الحضارات تاريخ شيّق، يدل على

---

(١) صالح عبد العزيز، وعبد العزيز عبد المجيد: **التربية وطرق التدريس**، الجزء الأول؛ الطبعة الخامسة، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٥٦، ص٢٨.

(2) Willystine Goodsell: **A History of the Familly, as a Social and Educational Institution**; The Macmillan Company, New York, 1923, p. 44.

(٣) كلنتون هارتلى جراتان: **البحث عن المعرفة، بحث تاريخى فى تعلم الراشدين**، ترجمة عثمان نويه، تقديم صلاح دسوقى؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٢، ص٢٨.

(4) William A. Smith: **Ancient Education**; Philosophical Library, New York, 1955, p. 14, Quoted: - Childe, V. Gordon, **New Light on Ancient Education**.

مدى ما بلغته شعوبها من الرقىّ الفكرى والاجتماعى والروحى، كما تميز كل مجتمع من هذه المجتمعات بمثله العليا وتقاليده ونظام حُكمه وطريقة تربيته للنشء وإعداده للحياة، وفقا للسائد فى المجتمع من عقائد وفلسفات، ووفقا لحالته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ووفقا لظروفه الطبيعية، ولمستواه الثقافى»[1].

وهكذا صارت المدرسة - فى هذه المجتمعات القديمة التى ازدهرت حضارتها وتعقدت حياتها - ضرورة اجتماعية.

وقد كان الطابع الدينى للحياة، هو الطابع الغالب والمسيطر على الحياة فى هذه المجتمعات منذ البداية[2]، وظل هو الطابع المسيطر عليها بعد ازدهار حضارتها، فقد كان «هذا العلم الذى قامت عليه تلك الحضارات - كان جزءا من (الدين)، الذى يؤمن به كل مجتمع»[3].

ولا نقصد بالدين هنا الدين السماوى، وإنما نقصد به مجموعة الأفكار والآراء والمعتقدات، التى تتعلق بالحياة الدنيا وما وراءها وما بعدها، والتى يتوصل إليها (فيلسوف) عبقرى، والتى قد تكون متفقة مع العقل والمنطق، ولكنها قد لا تكون، كما قد تكون قريبة فى رؤاها من رؤى الأديان السماوية، ولكنها قد لا تكون - إلا أنها - فى كل الحالات - كانت (فلسفات)، تعكس الأيديولوجيا السائدة فى كل مجتمع، ومن ثم اختلفت تلك الرؤى والتصورات الدينية، عن رؤى وتصورات كونفوشيوس فى الصين، ثم عن الرؤى والتصورات التى ابتدعها - بعد ذلك - لاو-تسى فى التاوية، فى الصين أيضا، وعن رؤى البوذية وتصوراتها، مما انتشر فى الصين كذلك، ثم فى الهند، وعن رؤى وتصورات البَرهمانية، التى تُنسب إلى براهمان فى الهند، وعن رؤى وتصورات الزردشتية (مجموعة تعاليم زردشت) فى فارس، وعن رؤى وتصورات غيرها، فكل منها إفراز بيئة بعينها، عبر عنها هذا الفيلسوف أو ذاك، على نحو ما تحكى لنا كتب التاريخ القديم»[4].

---

(١) فتحية حسن سليمان: **التربية عند اليونان والرومان**؛ مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ص (ز) من المقدمة.

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: **دراسة مقارنة، لتاريخ التربية** (مرجع سابق)، ص ٧٩.

(٣) المرجع السابق، ص ٨٧.

(٤) ارجع - على سبيل المثال لا الحصر هنا - إلى:

أ - ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الأول، من المجلد الأول، (نشأة الحضارة)، ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود: الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية؛ الطبعة الرابعة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٧٣، الفصل الرابع، ص ٩٨ وما بعدها. =

ولم تكن الفلسفات التى تقف وراء الأيديولوجيات التى كانت تحرك الحياة فى هذه المجتمعات القديمة، سوى الفلسفات «التى انطوت عليها دياناتها»، «ولم تكن فلسفات بالمعنى الفلسفى الدقيق، بقدر ما كانت ألوانا من الحكمة، وضروبا من المبادئ والقواعد، مما كان يتصل من قريب أو بعيد، بالدين والعقائد»(١)، وكان الكاهن - فى هذه المجتمعات - هو (الموجّه الأيديولوجى) لها، فقد «كان الكاهن هو العالم، وهو الفيلسوف، وهو الطبيب، وهو الفلكى والرياضى . . إلخ»، و «ذلك لأن العلم كان عندهم مختلطا بالدين والفلسفة»(٢)، كما كان العلم ذاته جزءا من الدين، ولذلك كان علما (أرستقراطيا)، مقصورا على الكهنة والملوك والطبقة الحاكمة وحدها، ولم يُتح لأبناء الشعب أن يتزودوا به، ولم يُسمح لهم أن يعرفوا عنه؛ لأنه كان جزءا من النظام الكهنوتى الدينى، الموجود فى هذه المجتمعات»(٣)، وكان التعليم العالى فى مصر القديمة مثلا، يتمّ فى المعابد، ويشرف عليه الكهنة ورجال الدين(٤).

وعندما ظهرت الأديان السماوية، كان لكل نبى من الأنبياء صحابته وحواريّوه وتلاميذه والمؤمنون به، وكان هؤلاء أول (تلاميذ) له، وأول (معلمين) لمبادئه التى دعا

= ب- ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثانى من المجلد الأول، (الشرق الأدنى)، ترجمة محمد بدران؛ الطبعة الأولى، ١٩٧١، الفصل الثانى من الباب السابع، ص٢٨ وما بعدها بالنسبة لسومر، وص ١٥٥ وما بعدها من الفصل الثالث من الباب الثامن بالنسبة لمصر، و ص٢١١ وما بعدها من الفصل الرابع من الباب التاسع، بالنسبة لبابل، وص ٤٢٤ وما بعدها من الفصلين الخامس والسادس من الباب الثالث عشر بالنسبة لفارس.

جـ- ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثالث من المجلد الأول (الهند وجيرانها)، ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود؛ الطبعة الثالثة، ١٩٦٨، البابان الرابع عشر والخامس عشر، ص٩ وما بعدها، بالنسبة للهند.

د - ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الرابع من المجلد الأول (الشرق الأقصى - الصين)، ترجمة محمد بدران؛ الطبعة الثالثة، ١٩٦٦، ص٢٦ وما بعدها من الفصل الأول، بالنسبة للصين.

(١) رينيه ديكارت: **مقال عن المنهج** - ترجمة محمود محمد الخضيرى؛ الطبعة الثانية، راجعها وقدم لها الدكتور محمد مصطفى حلمى، من (روائع الفكر الإنسانى)، دار الكتاب العربى للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٨، ص٣، ٤ (من التقديم، للدكتور محمد مصطفى حلمى).

(٢) السيد محمود أبو الفيض المنوفى: **أصالة العلم، وانحراف العلماء** - رقم (٤) من (موسوعة وحدة الدين والفلسفة والعلم)؛ دار نهضة مصر للطبع والنشر - القاهرة، ١٩٦٩، ص٦

(٣) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة**، دراسة تاريخية مقارنة، من سلسلة (دراسات فى التربية)؛ الطبعة الأولى، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦١، ص٦٢

(٤) محمد توفيق خفاجى: **أضواء على تاريخ التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة**، إشراف ومراجعة دكتور إبراهيم حافظ؛ مركز الوثائق والبحوث التربوية، مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٦٣، ص١٥

إليها، من بعده، وكانت المدارس تصطبغ بتلك الصبغة الدينية الجديدة، وتشكل البرامج - أو تعدل - لتتفق معها.

وحول هذه العقائد - أو الرؤى - الجديدة، كان الحياة تُعاد صياغتها، والأيديولوجيا تتشكل، ونُظم التعليم وفلسفاته وأهدافه وبرامجه ومناهجه ومؤسساته، تتعدل وتتبدل، لتأخذ مكانها فى (النظام) الجديد، بحيث تكون فى خدمته، وتسعى لتحقيق أهدافه، وللتعايش معه، والتطور وفق خطواته.

(ب) الأيديولوجيا والتربية عند الإغريق:

وعلى أيدى الإغريق، تحررت الأيديولوجيا من الصبغة الدينية، وبدأت تتجه وجهة مدنية خالصة، أو هكذا يُشاع خطأ، إذ إن اليونانيين -بعد أن أخذوا يتجمعون فى المدن المستقلة City States- أخذت التربية عندهم «تفقد شكلها غير النظامى، وتتطور إلى سياسة ونظام واضح فى الشكل والمحتوى. وقد جرى نفس هذا التطور فى الثقافات المصرية والبابلية والعبرية، ولكنه لم يكن مشابها تماما لما كان عليه الحال عند اليونان، فرغم ظهور مدارس نظامية فى كل من مصر وبابل، إلا أن هذه المدارس كانت قائمة لخدمة أغراض شخصية، فقامت لإعداد الناس لخدمة فرعون أو الملك أو الإمبراطور. وقامت المدارس عند العبرانيين أيضا لخدمة أغراض دينية، وليست لأغراض عامة»[1].

ومن ثم فإن الإغريق لم يتحرروا من الدين، كما يفهم الكثيرون خطأ، ولكن الدين عندهم أخذ منحنًى جديدا، مختلفا عما كان عليه قبلهم، وعما هو عليه عند أمم كثيرة غيرهم، فقد كان الدين عاملا فى التفرقة بين اليونان، بقدر ما كان عاملا فى وحدتهم»، حيث «كانت النزعة الانفصالية القبلية والسياسية، تغذى الشرك، وتجعل التوحيد مستحيلا، فقد كان لكل أسرة فى أيام اليونان القديمة إلهها الخاص»[2]، «وكذلك كان لكل جماعة، بطنا كانت أو عشيرة أو قبيلة أو مدينة، إلهها الخاص بها»، و«كما كان أب الأسرة هو أيضًا كاهنها، كذلك كان حاكم المدينة الأكبر - أو أركونها - كبير كهنة فى دين الدولة، وكان الإله يخلع على سلطانه وأعماله كلها ثوبا من القداسة»[3].

---

(١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة، دراسة تاريخية مقارنة** (مرجع سابق)، ص١٩٠.

(٢) ول ديورانت: قصة الحضارة، الجزء الأول من المجلد الثانى (حياة اليونان)، ترجمة محمد بدران، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية؛ الطبعة الثالثة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٣٨٨هـ، ١٩٦٩م، ص٣١٧.

(٣) المرجع السابق، ص٣١٨.

لقد كـان المجتمع الإغريقى القـديم مجتمـعا بدائيا «قبَليـا، يتكون من عدد من الأسر، تعيش فى حالـة من الاكتفاء الذاتى»[١]، ثم تطورت به الحياة، بـسبب ظروف اليـونان الجغـرافيـة، حيث كـانت تتكون من عديـد من المدن اليونانيـة المستـقلة City States، المتصارعة فيما بينها، فنما مفهوم (الدولة) فى كل مدينة من مُدنها نموا مبكرا، وصارت (المصلحة القـومية)، هى محور التفكير، حتى فى الشئون الدينية كـما سبق، وصارت التربيـة - لأول مرة فى التاريخ - وسيلة «التربيـة المواطنين»، و «أصبح التعليم جزءا من السياسة العامة للدولة»[٢]، وذلك منذ القرن السابع قبل الميلاد.

وقد تطورت الحيـاة فى كل مدينة يونانية مستقـلة تطوّرها الخاص بها، وتشكلت كل مدينة أيديولوجيّا، حسـب ظروف الحياة بها، فصـار هناك اختلاف أيديولوجى بين كل مدينة مـستقـلة وأخرى، وقد وصل هذا الاخـتلاف إلى حد التناقـض بين مدينتين اثنتين من هذه المدن، هما أثينا Athens واسبرطة Sparta.

فأثينا كانت أسـعد المدن المستـقلة حظا، بسبب مـوقعهـا الجغرافى على البـحر الأبيض المتوسط، واشتغال أهلهـا بالتجارة، مما مكنهم من أن يكونوا «على اتصال وثيق بالمراكز التجارية الهـامة، فى شمال فلسطين»[٣]، ومن أن يتصلوا «بالحضارات الشرقية والجنوبية لحوض البحر الأبيض المتوسط، ويكتسبوا من هذه الحضارات الشىء الكثير»[٤] - وكان فى مقدمة هذه الحضارات التى استفادوا منها، حضارة مصر القديمة.

وقد كان لهـذا (الانفتاح) الأثينى، أثره على الأيديولوجيا الأثينية، فكان قـوامها الانفتاح والتطور والمرونة، كما كان للازدهار الاقتصادى - نتيجة للتجارة - أثره أيضا، فكان من مقومات أيديولوجيـتها الإقبال على الحياة، والحب والتـسامح، والإقبال على العلم بهدف المتعة العقلية، لا بهدف السيطرة على الطبيعة.

(١) جورج سول: المذاهب الاقتصادية الكبرى، ترجمة وتقديم راشد البراوى؛ الطبعة الثالثة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٦٢، ص١٧.

(٢) الدكتور وهيب إبراهيم سـمعان: الثقـافة والتربية فى العصـور القديمة، دراسة تاريـخية مـقارنة (مرجع سابق)، ص١٩١.

(٣) لانسلوت هوجبن: العلم للمواطن، ترجمـة دكتور عطيـة عبد السـلام عاشور، ودكتـور سيد رمـضان هدارة، مراجعة دكـتور محمد مرسى أحمـد، رقم (١٠١) من (الألف كتاب)، الجزء الأول؛ دار الفكر العربى، القاهرة، ص ١٠٦.

(٤) فتحية حسن سليمان (مرجع سابق)، ص١٩

وبفضل هذه الأيديولوجيا، تطورت علوم الأثينيين، تطورا لا يزال موضع إعجاب الجنس البشرى كله، فالإنسان المعاصر «لا يكاد يجد شيئا فى ثقافته الدنيوية - اللهم إلا آلاته - ليس مدينا به لليونانيين»[١].

وقد انعكس ذلك كله على التربية الأثينية، فتطورت من تربية بدائية غير نظامية، إلى تربية نظامية، هدفها خلق المواطن الصالح، القادر على المشاركة فى حياة مجتمع ديمقراطى حر، وعلى الاستمتاع بحياته فى هذا المجتمع، دون تدخل يُذكر من الدولة، فى التشكيل الأيديولوجى لأبنائها، حيث كانت الدولة فى أثينا تسير على سياسة الترسل Laissez-faire، التى لا تتدخل - بموجبها - فى شئون التربية والتعليم، إلا بسن بعض القوانين، التى تحمّل الآباء مسئولية تزويد أبنائهم بالحد الأدنى الضرورى من التربية، الذى يكفى لتكوين هذا المواطن، سواء قاموا بذلك بأنفسهم، أو عهدوا به إلى أحد المدرسين، ليقوم عنهم به. ولذلك يرى بطس Butts أن الحديث عن المدرسين الأثينيين يكون أصوب وأدق، من الحديث عن المدارس الأثينية، فحيثما وُجد المدرس، كانت توجَد المدرسة»[٢].

ولم يكن بأثينا - نتيجة لذلك - «مدارس عامة، أو جامعة تديرها الدولة، بل ظل التعليم فيها على أيدى الأفراد»، «وكان المدرسون المحترفون ينشئون مدارسهم الخاصة، يرسَل إليها أبناء الأحرار فى سن السادسة»[٣].

وعندما تطورت الحياة فى المجتمع الأثينى، وخاصة فى عهد بركليز، بحيث زاد الثراء، وتوفر لدى الأحرار وقت الفراغ، ودفع ذلك إلى مزيد من البحث والتفكير، والجرى وراء الفلسفة والعلوم المختلفة، صارت الحاجة ماسة إلى لون من ألوان الدراسة العليا المنظّمة، التى تمكّن من القيام بذلك كله - أدى هذا التطور إلى وجود مدرسين من نوع جديد، قادرين على إشباع هذه الحاجات الجديدة النامية، «يطلقون على أنفسهم لقب (سوفسطاى)، أو معلمو الحكمة، وكان الناس يفهمون من هذا اللفظ، ما نفهمه نحن من لفظ (أستاذ جامعى)» اليوم، «يستأجرون قاعات المحاضرات، ويدرسون فيها ما يضعونه للتعليم من مناهج»[٤]، تشبع هذه الحاجات.

---

(١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة، دراسة تاريخية مقارنة** (مرجع سابق)، ص٧٢.

(2) R. Freeman Butts; Op. Cit., p. 55.

(٣) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثانى من المجلد الثانى (حياة اليونان)، ترجمة محمد بدران؛ الطبعة الثالثة، والإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٨م، ص٨٣.

(٤) المرجع السابق، ص٢١١، ٢١٢.

أما اسبرطة، فقد كانت على النقيض من ذلك تماما فى كل شيء، فهى كبرى مدن لاكونيا Laconia، الواقعة فى الجزء الجنوبى من شبه جزيرة اليونان، وكانت منطقة زراعية، متقوقعة على نفسها، لا تتصل بالعالم الخارجى ولا تعرف شيئا عن حضارته، مما فرض عليها العزلة، ودفعت بها تلك العزلة، وذلك الصراع الطويل بين مختلف المدن اليونانية المستقلة، إلى أن تطوّرت الحياة فيها من «البدائية البسيطة، إلى الدكتاتورية الأرستقراطية العسكرية»[1]، التى استطاعت بها أن تحقق النصر على سائر المدن اليونانية، وفى مقدمتها أثينا.

وفى إطار هذه الأيديولوچيا العسكرية، نمت سلطة الدولة فى اسبرطة، وزاد تحكّمها فى مقدرات الأفراد، وتوجيهها هذه المقدرات لتحقيق مصلحة الدولة وأهدافها، وكان إشراف الدولة على شئون التربية والفكر، لينشأ الأفراد - منذ مولدهم وحتى سن الستين - على ما تريده الدولة وحدها وتراه.

وتتطلب مثل هذه الأيديولوچيا تربية خُلقية مستمرة، تخدم أهداف هذه التربية العسكرية، وتنمى فى النفوس قيما خلقية معينة، قد تكون بعيدة كل البعد عن الأخلاق الفاضلة، بالمعنى المتعارف عليه للأخلاق الفاضلة فى كل زمان ومكان، حيث كان الاهتمام فيها منصبا على غرس القسوة والعنف وعدم الرحمة والخشونة، وعلى احترام القانون، وعلى السمع والطاعة للرؤساء، وعلى الأمانة والصدق معهم، مع إجازة السرقة والكذب والتلصص على أعداء البلاد. بل إن السارق كان إذا ضُبط وهو يسرق، يتعرض للجلد، لا بسبب السرقة، ولكن بسبب الغفلة، التى أدت به إلى أن يُضبط وهو يسرق.

وفى ظل هذا الجو (العسكرى) العدوانى، نشأ نظام التربية الخاضع لسيطرة الدولة State-controlled System of Education، لأول مرة فى التاريخ، حيث «سيطرت الدولة فى اسبرطة على كل شئون التعليم، وأشرفت عليها بدقة»[2]، وفرضت على المتعلمين مناهج عسكرية، لم تكن تولى اهتماماً بتعليم القراءة والكتابة، وأما الموسيقى والأدب، فكانت الموسيقى العسكرية، والأدب الوطنى، الذى يدعو إلى الحماس، ويوقظ الهمم، ويثير الحميّة، ويدعو إلى التضحية والبذل فى سبيل الوطن.

---

(1) R. Freeman Butts; Op. Cit., p. 34.

(2) Ibid., p. 34.

وقد أدت هذه التربية الاسبرطية - كما سبق - إلى نُصْرة اسبرطة فى النهاية، ولكنه كان نصرا خاطفا سريعا، فلم يستطع الاسبرطيون تحمل تبعات النصر وأعباء الحكم؛ لأنهم قد تم تدريبهم على أن يسمعوا أو يطيعوا، ولم يتم تأهيلهم أن يفكروا ويتخذوا قرارات؛ ولذلك دامت سيادتهم العسكرية على بلاد اليونان فترة محدودة، إذ سرعان ما تحول نصرهم إلى هزيمة، قادتهم - وقادت بلاد اليونان كلها من ورائهم - إلى الوقوع تحت سيطرة الرومان، كما سنرى بعد قليل.

لقد «انكشف حال اسبرطة تماما، حينما أصبحت سيدة بلاد اليونان كلها، بفضل قوتها الحربية، إذ وضح تماما أنها - رغم نصرها - لم تكن قادرة على القيادة والتقدم»، بالنسبة «لغيرها من الدول، لأنها لم تكن لديها أهداف سامية، تسعى لتحقيقها»[1].

ومثلما لم يستطع الاسبرطيون تحمل أعباء النصر وتبعاته ومسئولياته، لم يستطيعوا تحمل صدمة الهزيمة والتكيف معها، واستيعابها للخروج من تحت وطأتها إلى حياة جديدة، فقد «دبت الفوضى فيما بينهم، وانهار كيانهم انهيارا تاما»، كما ظهر «فشل النظام التربوى الاسبرطى، فى الانحلال الخلقى والاجتماعى، الذى تفشى فى المجتمع الاسبرطى، بعد الهزيمة فى الحروب»[2]، مما قضى على هذا المجتمع، وأسلم بلاد اليونان كلها للرومان، بعد فترة وجيزة من الزمان، تُعتبر - فى تاريخ اليونان - أعظم مأساة، بعد حضارة رائعة، كانت - ولا تزال - ضياء بدّد للإنسانية ظُلمات تخلفها وجمودها.

ومما تجدر الإشارة إليه أن أفلاطون Plato، الذى عاش هذا العصر، وعايش أحداثه وتداعياته، قد ضاق ذرعا بتلك الحياة التى كان يحياها الأثينيون، أقرب ما تكون إلى (الفوضى)، فى مقابلة تلك الحياة الصارمة التى كان يحياها الاسبرطيون، أقرب ما تكون إلى (التحجُّر)، ولم يطق الأيديولوجيا السائدة فى المجتمعين الإغريقيين، فاعتزل هذه الحياة، فى أكاديميته الشهيرة، يعلّم الطلاب، وأنه تصوَّر - فى عزلته تلك - مجتمعا جديدا، بأيديولوجيا جديدة، تجمع بين النقيضين، فى مجتمع مثالى Utopia، لا يمكن أن يوجَد إلا فى خياله، ينعَم فيه الناس أجمعون، بالأمن والسعادة جميعا.

(١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: الثقافة والتربية فى العصور القديمة، دراسة تاريخية مقارنة (مرجع سابق)، ص٢٠٧.
(٢) فتحية حسن سليمان، (مرجع سابق)، ص١٨.

وكأنما كان أفلاطون يرى ببصيرته ضياع بلاد اليونان كلها، قبل أن يحل بها هذا الضياع، بين الديمقراطية الغوغائية الأثينية، والديكتاتورية الاستبدادية الاسبرطية؛ لأن الحياة الغوغائية الفوضوية - عنده - لا تقل خطرا على المجتمع وتدميرا له، عن الحياة الديكتاتورية الاستبدادية؛ ولذلك نلمح - فيما كتبه في عزلته هذه - سخَطه على (الفوضى) الأثينية، مماثلا لسخَطه على (الديكتاتورية) الاسبرطية، حيث بنى أفكاره عن هذا المجتمع المثالى Utopia الذى تخيله، على أساس الجمع المتوازن بين (الحرية والنظام)، بحيث لا تصل (الحرية) فيه إلى حد (الفوضى)، ولا يصل (النظام) فيه إلى درجة (الاستبداد).

ويتم هذا التوازُن بين النقيضين - عنده - «عن طريق أمرين، أولهما هو القوانين الصالحة، التى تحفظ للمجتمع صورته المثالية، وتحدد العلاقات بين أبنائه، وثانيهما هو التربية السليمة، التى تحول تلك القوانين إلى أيديولوجيا، فردية واجتماعية»[1]، يعيشها الناس، وتحرك الفرد من أعماق نفسه نحو ما يجب، ولا تفرض عليه من الخارج كيف يجب أن يتصرف مما يعنى أنه كان «يحلم بوجود مجتمع خال من الفساد والفقر والظلم والحروب. وقد روعه ما كان يسود أثينة من انقسامات حزبية مريرة، وشقاق وعداء، وحقد، وريبة، لا تكاد تخبو نارها، حتى تعود إلى الاشتعال»[2]، كما آلمه ما رآه يجرى فى ظل الاستبداد المغلف بغلاف الديمقراطية فى اسبرطة، حيث «يتغلب الفقراء على معارضيهم، فيقتلون بعضهم، وينفون من البلاد البعض الآخر، ثم يمنحون الباقين أقساطا متساوية من الحرية والسلطة، ويتضح آخر الأمر أن الديمقراطيين لا يقلون فسادا عن الحكام الأثرياء، فهم يستخدمون القوة التى تؤول إليهم لكثرة عددهم، ليوزعوا الأموال العامة على الفقراء، ومناصب الدولة عليهم أنفسهم. وهم يتملقون العامة ويداهنونهم، حتى تنقلب الحرية فوضى، وتُنَمَّط المعايير، بعد أن تؤول السلطة العليا إلى أراذل الناس، وتغلظ الطباع، بسبب انتشار الوقاحة والسباب»[3].

وقد عرض آراءه تلك لهذا المجتمع المثالى -الطوباوى Utopian- الذى يحلم به، فى «كتاب القوانين، وهذا أقدم المراجع الأوربية المعروفة فى التشريع، وهو - إلى هذا - دراسة نافعة فى عهد الشيخوخة اليونانى، الذى أعقب عهد الشباب الإبداعى»[4].

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص٣٨.

(٢) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثانى، من المجلد الثانى (حياة اليونان) (مرجع سابق)، ص٤٨٣.

(٣) المرجع السابق، ص٤٨٤

(٤) المرجع السابق، ص ٤٨٧، ٤٨٨

وللوصول إلى هذا المجتمع المثالى - الطوباوى، الذى حدد ملامحه ومعالمه، فى السياسة والاقتصاد والاجتماع، رأى «أن تشرف الدولة إشرافا تاما على شئون التعليم، والنشر، وغيرهما من وسائل تكوين الرأى العام وأخلاق الأفراد، ويجب أن يكون أكبر موظف فى الدولة هو وزير المعارف، ويجب أن تحل السلطة محل الحرية فى شئون التعليم»[1].

* * *

(١) المرجع السابق، ص ٤٨٨، ٤٨٩.

الفصل الثانى
التربية المقارنة والأيديولوچيا

تقديم:

مرت التربية المقارنة - فى تطوُّرها - بمراحل، وصلت بها إلى ما هى عليه، علما مستقلا من علوم التربية، له منهجه المتميز، ومداخل مختلفة لهذا المنهج، وله مدارسه، وله أساتذته وطُلابه، وله مكانته فى الجامعات المختلفة وخارج هذه الجامعات، وله - قبل ذلك وبعده - فوائده المحلية والعالمية، التى تبرر دعمه وتأييده، سواء على مستوى النُظم القومية للتعليم، وعلى مستوى المنظمات الدولية، المهتمة بشئون التعليم والثقافة والسلام الدولى.

ومما نحب أن نلفت إليه النظر، أن التربية المقارنة قد نمت وتطورت مرتين: مرة فى الشرق على يد العرب والمسلمين، ومرة فى الغرب بعد نهضته الحديثة، وأن نموها وتطورها فى الشرق قد تم على مرحلتين، بينما تم نموها وتطورها فى الغرب على ثلاث مراحل، وأن اختلاف نموها وتطورها فى الشرق عنه فى الغرب، إنما يعود إلى اختلاف ظروف الحياة هنا عنها هناك، وإلى اختلاف الهدف الذى سعى إليه التطور هنا عنه هناك - كما سنرى.

ولما كانت التربية المقارنة - بوضعها الراهن - هى ثمرة نموها فى الغرب، فسوف نبدأ بنشأتها وتطورها فى الغرب، ونؤجل الحديث عن نشأتها وتطورها فى الشرق، إلى الفصل التالى - الثالث إن شاء الله.

أولا: مراحل تطور التربية المقارنة فى الغرب:

مرت التربية المقارنة فى نموها وتطورها فى الغرب - كما سبق - بثلاث مراحل، هى:

(أ) مرحلة وصف نظم الحياة فى البلاد الأجنبية:

وقد بدأت هذه المرحلة فى الشرق والغرب على السواء، ولم يكن الحديث عن التربية فيها مستقلا عن الحديث عن نُظم الحياة الأخرى، وإنما كان الحديث - أو الوصف - مجموعة من (الانطباعات) العامة والسريعة، التى تفرض نفسها على الزائر لبلد غير بلده، سواء للتجارة أو للرحلة أو للكشف، أو لغير ذلك من الأسباب.

والزائر لبلد غير بلده، تلفت نظره - غالبا - معالم الحياة ومظاهرها في هذا البلد، كما تلفته أنماط السلوك والعادات، وكذلك الأفكار والفلسفات، وذلك لأنها كلها عناصر ثقافية، تختلف - قليلا أو كثيرا - عن تلك العناصر الثقافية، التي عاش - ويعيش - بينها في مجتمعه، حتى صارت جزءا من كيانه، ومن ثم فهو لا يحس بها ولا يلتفت إليها، كما يحس بالعناصر الثقافية الموجودة في بلد أجنبي، ويلتفت إليها.

وغالبا ما يحب الزائر لبلد غير بلده، عند عودته إلى مجتمعه، أن ينقل هذه (الانطباعات) إلى قومه عند عودته إليهم، إما تفاخُرا وتباهِيا، وإما للتسلية والاستمتاع، وإما للإفادة.

وقد ينقل هذه (الانطباعات) مشافهة، وبصورة غير منظمة وغير مرتبة وغير منهجية، وقد ينقلها كتابة، إذا ما وجد في نفسه ميلا للكتابة، وقدرة على تنظيم أفكاره بها، وعلى حُسن عرضها.

وسواء نقلت هذه (الانطباعات) مشافهة أو كتابة، فإنها تمثل لونا من ألوان (التبادل الفكري) بين المجتمعين، المكتوب عنه والمكتوب له، يمكن أن يعود على المجتمعين معا بفائدة كبرى.

وقد كان ذلك هو السر الذي وقف -ويقف- وراء تطور المجتمعات، في القديم والحديث، ففي القديم لم تُتح فرص التطور والتقدم إلا لتلك المجتمعات التي كانت تتوفر لها فرص الاحتكاك بغيرها، سواء بحكم الموقع الجغرافي، كمصر والشام، أو للتجارة، كما رأينا عند حديثنا عن الإغريق في الفصل السابق، فبفضل هذا الاحتكاك بحضارات أخرى تطوّرت أثينا Athens[1]، وبدونه جمدت اسبرطة Sparta[2].

وقد تكون هذه (الانطباعات) التي تنطبع في ذهن الزائر الأجنبي - لو أُتيح لها أن تسجل كتابة - ذات نفع كبير، للمجتمع الذي تتعلق به تلك الانطباعات أيضا، وذلك لأنها تكون انطباعات هادفة، لا يقدر على تسجيلها من يعيشون في ذلك المجتمع، لأن الإنسان - وهو يعيش في مجتمعه - قد يحس بالعجز عن أن يكوّن انطباعات عنه، لأن ثقافة المجتمع وأنماط الحياة فيه تكون جزءا من ذاته، فلا يحس بالغُربة نحوها، ولكن الزائر الغريب لهذا المجتمع، هو الذي يستطيع تسجيلها بسهولة، لأنها تكون غريبة عنه، غُربته عنها، ومن ثم تنطبع في نفسه، فيسهُل عليه تسجيلها،

(١) ارجع إلى ص ٤٤، ٤٥ من الكتاب.

(٢) ارجع إلى ص ٤٦، ٤٧ من الكتاب.

ويسهُل عليه وضع يده على أوجه القصور والضعف فيها، كما يسهُل عليه وضع يده على نقاط القوة فيها أيضا.

والمجتمع - عندما يقرأ انطباعات غريبة عنه - فى هذه الحالة - يمكنه أن يفكر فى أنماط حياته، فينظر إليها نظرة جديدة - نقدية، يستطيع بها ـ إن أراد - أن يتخلّص مما فى حياته من عيوب ونقائص، وأن يركز على ما فيها من محاسن ومزايا، فيكون ذلك سبيله إلى التقدم المستمر.

ومن بين تلك الانطباعات، التى يمكن أن تفرض نفسها على انتباه الزائر الغريب وفكره، ما يتعلق منها بنظام التربية، والكيفية التى يوجه بها الكبارُ الصغارَ فى المجتمع، والمؤسسات التربوية الموجودة فى هذا المجتمع، وغير ذلك من الأمور التى تتعلق بنظام التربية.

ومثل تلك الانطباعات عن التربية، يمكن أن تنتقل إلى مجتمع آخر بالمشافهة، أو عن طريق كتابتها وتسجيلها، وهى - فى كلتا الحالتين - تؤثر فى نظام التربية فى المجتمع المنقولة إليه هذه الانطباعات، أو المسجلة له، رغم أنها ربما لا تعدو أن تكون انطباعات سريعة، وردت مقتضبَة، وسط انطباعات أخرى، أكثر جذبا للاهتمام، وأكبر حجما، إلا أنها انطباعات ذكية، تصيب الهدف، وتحقق القصد.

ولعل من أقدم هذا النوع من الكتابات، ما كتبه الرحالة الإغريقى بيثياس، الذى كان يستوطن مرسيليا فى فرنسا، والذى كان أول من اكتشف الجُزر البريطانية، وسجل رحلته واكتشافه، فى كتابه (فى المحيط) On the Ocean.

ومن أكثر تلك الكتابات القديمة شُهرة وانتشارا وذيوع صيت، ما كتبه ماركوبولو، مسجلا فيه رحلته التى قام بها من فينيسيا بإيطاليا، وزار فيها الشرق الأقصى، ثم أملى رحلته هذه، ومشاهداته فيها، وانطباعاته عنها، فى كتاب قيّم، صدر يحمل اسمها (رحلة - أو رحلات - ماركوبولو)[1].

وقد كان للمسلمين فى العصور الوسطى قصب السبق - كما يقولون - فى هذا المجال، كما سنرى عند الحديث عن تطور التربية المقارنة عند العرب، فى الفصل التالى - الثالث - إن شاء الله[2]. أما دور الغربيين خصوصا، وغير العرب عموما، فى هذه

---

(١) ماركوبولو: **رحلات ماركوبولو** - ترجمة عبد العزيز جاويد؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٧٧.

(٢) ارجع إلى ص ١٠٣ من الكتاب.

الفترة، فقد كان محدودا محدودا، وذلك بسبب عدم الاستقرار السياسى والاجتماعى، الذى قاست منه أوربا حوالى قرنين من الزمـان، بعد ثورة الإصلاح الدينى بها، مما قاد بلاد أوربا إلى العـديد من الثورات، قـادتها - أخـيرا - إلى ثورتهـا الكبرى - الـثورة الصناعية - التى غيـرت وجه الحياة على أرضها خـاصة، وعلى وجه الأرض بعد ذلك عامة.

ورغم محدودية دور الغربيين فى الحـديث عن (الآخَر) فى هذه الفترة الداكنة من تاريخ أوربا، ومن ثم محـدودية دورهم فى دفع عجلة التربية المقـارنة إلى الأمام، فإننا يمكن أن نشـير إلى بعض المؤلـفات الأوربيـة، التى تدور حول الرحـلات والأسفـار، والشبيهة بتلك المؤلفات الكثيرة عنها وقتئذ فى الشرق العربى والإسلامى، والتى جاءت بعد مؤلّـفى بيثياس وماركـوبولو، والتى يتضح - من عناوينها وتاريخ نشـر كل منها - أنها كانت بعـد الثورة الصناعية، وأنها كانت تهـدف - فيما تهدف إليه - إلى التـمهيد للاستعمار، الذى كانت أوربا على أبوابه، فى نهـايات القرن الثامن عشر، بسبب تلك الثورة الصـناعية، ومن هذه المؤلفات الغربية:

1. C.F.C. Volney: **Travels Through Syria and Egypt in the Years 1783, 1784 and 1785**, translated from the French, Dublin, 1793.

2. Guillaume Antoine Olivier: **Voyage dans L'Empire Ottoman, L'Egypte et la Perse**, 3Vols., Paris, 1807.

3. R.R. Madden: **Travels in Turkey, Egypt, Nubia and Palestine, in 1824**.

4. Stephen Olin: **Travels in Egypt, Arabia, Petraca and the Holy Land**, 2 Vols., W.Y., 1843.

5. Robert Maxwell MacBrair: **Sketches of Miss Ohary's Travels in Egypt, Syria and Western Africa**, London, 1918.

(ب) مرحلة وصف نظم التعليم فى البلاد الأجنبية:

وتلك هى المرحلة المنطقية التاليـة للمرحلة الأولى، حيث بدأت الكتابة عن نُظم التعليم فى البلاد الأجنبيـة (تستقل) عن غيرها من الكتابات عن معالـم الحياة ونُظمها، فى تلك البلاد عموما.

وقد وُجدت هذه المرحلة فى الغرب، ولم يكن لها وجود فى تطور التربية المقارنة فى الشرق - كما سنرى فى الفصل التالى - وذلك لأنها وُجدت فى الغرب لأسباب لم يكن لها وجود فى الشرق، وهى استعارة نظم التعليم فى البلاد الأجنبية، فقد بدأت الكتابة عن التربية تستقل عن غيرها من الكتابات، مع نهاية القرن الثامن عشر، وبداية القرن التاسع عشر - أى فى أعقاب الثورة الصناعية، واتضاح العلاقة بين إصلاح نُظم التعليم والتقدم الاقتصادى، حيث لوحظ أن الثورة الصناعية قد تفجرت فى البلاد البروتستانتية، التى سارت - بعد الإصلاح الدينى - فى طريق الثورة على القديم المتوارث، من الأفكار والعقائد والرؤى، حيث امتدت حركة الإصلاح فيها إلى التعليم، فأُنشئت فيها نظم التعليم الحديثة، التى تتفق - فى فلسفتها وأهدافها - مع روح الإصلاح.

ولذلك يلاحَظ أن مثل هذه الكتابات المستقلة عن نظم التعليم فى البلاد الأجنبية، كان يقوم بها هيئات أو أفراد من بلاد (تقليدية)، وأن البلاد التى كانت تلك الكتابات تدور حولها، كانت بلادا (ثورية)، أخذت بالإصلاح الدينى، وعكسته على نُظم التعليم بها، بهدف نقلها أو استعارتها، أو الاستفادة بها على الأقل، فى إصلاح نظم تعليمها القومية - كما سنرى فيما بعد.

بيد أن الكتابة عن نُظم التعليم فى البلاد الأجنبية بشكل مستقل، قد بدأت مقتضَبة سريعة، فى صورة مقالات، تُنشر فى مجلات أدبية وتربوية، كتلك التى كتبها فردريك أوجست هخت Friederich Anguste Hechte سنة ١٧٩٥، عن المدارس الإنجليزية والألمانية، وكتلك التى كتبها قيصر أوجست باسِت Caesar Auguste Basset سنة ١٨٠٨.

ثم زاد عدد هذه المقالات زيادة واضحة، على يد مارك أنطوان جوليان الفرنسى Marc-Antone Jullien de Paris، الذى يوصف بأنه أبو التربية المقارنة[1]، والذى نشر فى (صحيفة التربية) Journal d'Education سنة ١٨١٦، مقالا عن التعليم الابتدائى، أعيد طبعه فى كتيِّب سنة ١٨١٧، ثم أعاد المكتب الدولى للتربية International Bureau of Education نشره سنة ١٩٢٢ لأهميته، لأنه كان - ولا يزال - الأساس الذى قامت عليه التربية المقارنة، منذ جوليان، وحتى اليوم.

(1) D.J. Foskett: How **to Find out Educational Research**; Second Edition, Pergam Press, London, 1967, p. 91.

وقد كان لهذه الكتابات - رغم اقتضابها - عن نُظم التعليم فى بلاد أوربا المتقدمة، وخاصة فى إنجلترا وبروسيا (بما فيها ألمانيا)، أثر كبير، فى لفت النظر إلى تلك النظم، وخاصة فى الولايات المتحدة، التى كانت - ولا تزال - تتطلع إلى أوربا، الوطن الأم لأبنائها، تنقل عنها مؤسساتها ونُظمها وأساليبها، إلى (الأرض الجديدة)، فقد كان المهاجرون إليها، يحسون بأنهم ينتمون إلى أوربا (ثقافيا)، ويتمنون أن تلحق بلادهم بها (حضاريا).

وقد تجلى هذا الأثر واضحا، فى تعدّد زيارات رجال التربية الأمريكيين، وخصوصا لتلك البلاد الأوربية المتقدمة؛ لدراسة نظم التعليم بها على الطبيعة، وكتابة التقارير عنها ونشرها، تيسيرا للاستعارة منها، أو الاستفادة بها على الأقل.

وكان أول من قام بمثل هذه الزيارات، جون جريسكوم John Griscom، الذى زار أوربا لمدة عام، تنقّل - خلاله - بين معاهد التعليم فى إنجلترا وفرنسا وإيطاليا وهولندا، ونشر ملاحظاته عنها فى مجلدين، سنتى ١٨١٨ و ١٨١٩.

وتبع جريسكوم فى ذلك، كالفن سْتَاوْ Calvin Stowe، الذى زار بروسيا، ونشر تقريره عن التعليم بها سنة ١٨٣٧.

كما زار هوراس مان Horace Mann (١٧٩٦-١٨٥٦)، المفكر التربوى الأمريكى المشهور، أوربا، وقضى بها ستة أشهر، درس فيها معاهد التعليم فى إنجلترا وأيرلندا وفرنسا وألمانيا وهولندا، ونشر تقريره عن زيارته تلك سنة ١٨٤٤، فيما سماه (بالتقرير السابع). وقد تميَّز هذا التقرير، بأنه تعدى الوصف قليلا، إلى تقييم هذه النظم - نظم التعليم فى البلاد التى زارها، وخاصة نظم إعداد المعلمين.

وكان هنرى برنارد Henry Barnard (١٨١١-١٩٠٠)، أول مدير لمكتب التعليم الأمريكى U.S.O.E.، يشرف على (الصحيفة الأمريكية للتربية) American Journal of Education، فجمع معلومات وافية، ومدعمة بالإحصائيات، عن التعليم فى بلاد أوربا، وقام بنشرها مع الدراسات الأخرى، التى قام بها غيره من رجال التربية الأمريكيين، عن نظم التعليم فى هذه البلاد - فى تلك الصحيفة، فى الفترة ما بين سنتى ١٨٥٥ و ١٨٨١، بالإضافة إلى ما نشره من كُتب، عن نظم التعليم ومعاهده ومؤسساته فى بلاد عدة، سنة ١٨٧٢.

وقد خلف وليم هاريس William Harris هنرى برنارد Henry Barnard فى إدارة مكتب التعليم الأمريكى، فزاد على ما بدأه برنارد، بأن وجّه همّه شطر بلاد غير

أوربية، كاليابان والفليبين وهاواى وإكوادور، يهتم بنظم التعليم بها، إضافة إلى اهتمامه بنظم التعليم فى بلاد أوربا بطبيعة الحال.

ومنذ سنة ١٨٦٨ وحتى اليوم، ومكتب الولايات المتحدة للتعليم .U.S.O.E، الذى كان فرعا من ثلاثة فروع، تضمها وزارة الصحة والتعليم والشئون الاجتماعية Ministry of Health, Education and Welfare، فى الحكومة الفيدرالية الأمريكية يهتم بنشر التقارير والدراسات والإحصائيات، عن نظم التعليم فى البلاد الأجنبية، فضلا عما يتعلق منها بالولايات الأمريكية المختلفة بطبيعة الحال، لتستفيد بها هذه الولايات فى تطوير نظم التعليم بها، حتى صار نشر تلك التقارير والدراسات والإحصائيات عن نظم التعليم فى البلاد الأجنبية، جزءا أساسيا من عمل المكتب، حتى بعد تحوله إلى وزارة مستقلة سنة ١٩٨٠، فى عهد الرئيس الأمريكى جيمى كارتر Gimmy Carter[١].

ورغم أن رجال التربية الأمريكيين - ومعهم مكتب الولايات المتحدة للتعليم - كان نشاطهم هو الأوضح فى هذه المرحلة الثانية من مراحل تطور التربية المقارنة، وهى (مرحلة وصف نُظم التعليم فى البلاد الأجنبية)، بحثا عن نظرية تربوية ملائمة (للأرض الجديدة) New Land، كما كانت الولايات المتحدة تسمّى، فقد كان لرجال التربية الأوربيين دور واضح أيضا فى هذه المرحلة، وإن لم يصل إلى الدور الذى قام به رجال التربية الأمريكيون بطبيعة الحال.

ففى سنة ١٨٣١، زار فيكتور كوزان Victor Cousin (١٧٩٢-١٨٦٧) دولة بروسيا، بناء على رغبة أبداها له وزير التربية الفرنسى، ودرس نظام التعليم البروسى، وكتب تقريرا عنه، قدمه إلى الوزير، ونُشر ذلك التقرير سنة ١٨٣٣.

ومع أن هذا التقرير لم يتعدَّ مجرد الوصف لنظام التعليم البروسى، وخاصة المدارس الابتدائية، والمدارس الثانوية، ومعاهد إعداد المعلمين، إلا أنه كان ذا أثر كبير على نظام التعليم فى فرنسا، كما أنه قد تُرجم إلى اللغة الإنجليزية، وكان ذا أثر كبير على نظامى التعليم فى إنجلترا وأمريكا، وربما كان ذلك بسبب إشاراته الذكية والواعية، إلى صعوبة استعارة ذلك النظام البروسى، بسبب ما بين البلدين (بروسيا وفرنسا) من فروق تاريخية، واختلاف فى الخبرات التعليمية - على حد تعبيره.

---

(1) Percy E.Burrup and Vern Brimley, Jr.: **Financing Education in a Climate of Change**; Third Edition, Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1982, p. 177.

وكانت إشارة كوزان - هذه - أول إشارة - ولو مقتضبَة - إلى القُوَى والعوامل الثقافية، التى تقف وراء نظام التعليم فى كل بلد.

وتبع تقرير كوزان هذا - عن نظام التعليم البروسى - تقارير وكُتب، أقل أهمية وشُهرة، عن نُظم التعليم، فى بروسيا وغير بروسيا من بلاد أوربا، منها ما كتبه رجال الفكر والتربية الإنجليز، مثل دافيد جونسون David Johnston عن التعليم فى فرنسا سنة ١٨٣٧، وما كتبه جون لانج John Lang عن العلاقة بين التعليم والدين فى أمريكا، وما كتبه و أ. هيكليسو W.E. Hiclesou عن المدارس الهولندية والألمانية سنة ١٨٤٠.

ومن هذه الكتابات الأقل شهرة، ما كتبه مفكرون غير إنجليز، كذلك التقرير الذى كتبه الأديب الروسى ليو ن. تولستوى Leo N. Tolstoy عن المدارس فى ألمانيا وفرنسا وسويسرا وإنجلترا، سنوات ١٨٥٧ و ١٨٦٠ و ١٨٦١.

وكانت الدفعة الذكية الثانية، فى تلك المرحلة الثانية من مراحل تطور التربية المقارنة، بعد تلك الدفعة الذكية الأولى، التى دفعها فيكتور كوزان، هى تلك الدفعة التى دفعها بها المفكر الإنجليزى، ماتيو أرنولد Mathew Arnold (١٨٢٢-١٨٨٨)، الذى كان مهتما بإنشاء نظام تعليم إنجليزى قومى، والذى زار فرنسا وألمانيا، فى عامى ١٨٥٩ و ١٨٦٥، ليستفيد بنظاميهما التعليميين، فى خلق هذا النظام التعليمى الإنجليزى القومى.

ذلك أن أرنولد لم يكتفِ بوصف نظامى التعليم فى البلدين (فرنسا وألمانيا)، بل إنه فعل ما فعله - قبله - فيكتور كوزان، فربط بين نظام التعليم فى كل منهما، وبين (الطابع القومى)، أو (النمط القومى) National Pattern - أو (الشخصية القومية) National Character، فكان - فى ربطه هذا - منتبها - ولو عن غير قصد منه - إلى العلاقات القوية الواضحة، بين كل نظام تعليمى، وبين القوى - أو العوامل - الثقافية، المؤثرة فيه، مما مهد تمهيدا، للانتقال إلى المرحلة التالية - والأخيرة - من مراحل تطور التربية المقارنة فى الغرب.

(جـ) مرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها:

لم تكن الإشارات التى وردت فيما كُتب عن نظم التعليم فى البلاد الأجنبية، فى المرحلة السابقة - الثانية - من مراحل تطور التربية المقارنة فى الغرب، تربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها، إلا بإشارات عابرة وسريعة ومقتضبة، كتلك الإشارات التى رأيناها

فى كتابات فيكتور كوزان، وماتيو أرنولد، شأنها فى ذلك شأن الإشارات التى ربطت بين تلك النظم ومجتمعاتها فى المرحلة الأولى من مراحل تطور التربية المقارنة.

ومع ذلك، فقد كانت هذه الإشارات، هى التى مهدت لانتقال التربية المقارنة - بعد ذلك - إلى المرحلة الثالثة - والأخيرة - من مراحل تطورها، وهى مرحلة الربط - المنهجى - والمنظم - لا المقتضب السريع، وغير المقصود أحيانا - بين نظم التعليم، والمجتمعات التى أوجدت هذه النظم.

وقد بدأت هذه المرحلة الثالثة - والأخيرة - فى نهايات القرن التاسع عشر، وأوائل القرن العشرين، حيث بدأت مصلحة التعليم Board of Education فى إنجلترا سنة ١٨٩٧، متأثرة فى ذلك بمكتب الولايات المتحدة للتعليم U.S.O.E. فى الولايات المتحدة - فى نشر سلسلة من التقارير الخاصة، عن التعليم فى البلاد المختلفة، وكان يشرف على إصدارها سيرمايكل سادلر Sir Michael Sadler (١٨٦١-١٩٤٣). وقد استمر إصدار تلك السلسلة من التقارير، حتى بداية الحرب العالمية الأولى، سنة ١٩١٤.

وقد أضاف سادلر - فيما كتبه فى هذه الفترة التى كان يشرف فيها على تلك السلسلة - كثيرا إلى التربية المقارنة، فقد كان يرى أنه بدون (الثقافة) السائدة فى المجتمع، لايمكن فهم نُظم التعليم فهما صحيحا.

وقد عكس وجهة نظره هذه على كتاباته، فكان دائم الربط بين نُظم التعليم التى يتحدث عنها، والثقافات السائدة، فى البلاد الموجودة بها تلك النظم.

وقد أدت زيادة الاتصال بين مختلف بلاد العالم، مع بداية القرن العشرين، نتيجة للتقدم العلمى والتكنولوجى، إلى زيادة الاتصال بين الدول، مما جعل (الدراسة المقارنة) - عموما - تفرض نفسها على غيرها من الدراسات، سواء فى الأخلاق والفكر، وفى القانون والسياسة والاقتصاد، وفى التربية.

وكان هذا المنهج الذى نهجه سادلر، من حيث الربط بين نظم التعليم، والثقافة السائدة حول كل منها، ذا أثر كبير، فيما كُتب عن التربية، بطريقة مقارنة.

فقبل الحرب العالمية الأولى مباشرة (١٩١١-١٩١٣)، كتب بول مونرو Paul Monroe (الموسوعة التربوية) Cyclopedia of Education. كما قام بيتر سانديفورد Peter Sandiford بعد الحرب مباشرة، بدراسة لنُظم التعليم فى ستة بلاد، هى إنجلترا

وفرنسا وألمانيا وإيطاليا وروسيا والولايات المتحدة - وإن كان الطابع الذى غلب على دراسته هذه، هو الطابع الوصفى (الشبيه بما كان فى المرحلة الثانية من مراحل تطور التربية المقارنة). كما أعد فوستر واطسن Foster Watson (موسوعة التربية)، بين سنتى ١٩٢١ و ١٩٢٢، وأصدر أ. ل. كاندل I.L. Kandel (١٨٨١-١٩٦٥) (حولية التربية) Year-book of Education، بين سنتى ١٩٢١ و ١٩٤٤، وبدأ لورد أ. پرسى Lord E. Percy سنة ١٩٣٢ فى إصدار (السجل الدولى للتربية) World Survey of Education.

وإلى فترة ما بين الحربين العالميتين، الأولى والثانية، تعود الدفعة الكبرى للتربية المقارنة، بفضل أعلام تلك المرحلة الأخيرة من مراحل تطور التربية المقارنة، الذين ربطوا - بطريقة منهجية - بين نُظم التعليم، والقوى الثقافية المؤثرة فيها، وعلى رأسهم إسحاق ل. كاندل Isaac L. Kandel، الذى تَعدَّى مرحلة الوصف، إلى التحليل الثقافى، فربط بين نظم التعليم والقوى الثقافية المؤثرة فيها، وهى ما عبر عنه (بالشخصية القومية) National Character، فقد كان «المَلمح الأساسى لفهم التربية - عند كاندل - هو السياق - أو النسق - القومى للنشاط المجتمعى، ومن ثم كانت نظم التعليم القومية هى وحدات تحليله، إنجليزية كانت أو ألمانية أو فرنسية أو روسية. وكانت واضحة لديه حقيقة أن المدارس، وما يجرى بداخلها من ممارسات تربوية، كانت متأثرة بالتقاليد القومية، وبالسياسات والأيديولوجيات القومية، وبالشخصية القومية National Character»[1].

ثم حذا حذوه فى دعم هذا المنهج التحليلى، أعلام آخَرون من أمثال سرجيوس هسِنْ Sergius Hessen فى الاتحاد السوفيتى السابق، ونيقولا هانز Nicholas Hans فى إنجلترا، وروبرت أوليخ Robert Ulich، الألمانى المهاجر إلى الولايات المتحدة، وفردريك شنايدر F. Schneider فى ألمانيا، وفرنون مالينسون Vernon Mallinson وجوزيف لورايز J. A. Lauwerys فى إنجلترا، وپ. روسللو P. Rossello فى سويسرا، وغيرهم.

---

(1) Andreas M. Kazamias and Karl Schwartz: "Intellectual and Ideological Perspectives in Comparative Education: an Interpretation", **Comparative Education Reveiw**, The Comparative and International Education Society, Chicago, Vol. 21, Nos. 2, 3, June and October, 1977.

ثانيا: التربية المقارنة منذ الحرب العالمية الثانية:

يرى كيلى Kelley وزملاؤه أن التربية المقارنة، «رغم أنها تمتد بجذورها إلى القرن التاسع عشر، إلا أنها تُعتبر - من الناحية الأكاديمية - علما جديدا»[١]، بدأ يفرض نفسه على الساحة الأكاديمية بعد الحرب العالمية الثانية، التى فرضت كثيرا من المتغيرات على المناخ الدولى، فى مقدمتها ما تمخضت عنه هذه الحرب من تحطيم القوى الكبرى فى العالم، تحطيما نتج عن تجاهل كل قوة منها للآخَر، وقوته وإمكاناته، وثورة المستعمرات طلبا لحريتها، ووفرة المخترعات التى تمت فى زمن الحرب، والتطور الهائل فى أسلحة الحرب، والثورة الضخمة فى وسائل المواصلات والاتصالات، مما جعل العالم كله (أمة واحدة) - وأخيرا ظهور التربية كقوة فاعلة ومؤثرة، وقادرة على تحريك الحياة من حولها، فى اتجاه الحرب، أو اتجاه السلام - وفى اتجاه التخريب، أو فى اتجاه التعمير.

لقد قادت الحرب العالمية الثانية الناس إلى السعى إلى فهم الحياة، على حد تعبير اليونسكو، و «ساق الجد فى البحث عن معنى الحياة بعض الكتاب والفنانين إلى أن ينظروا فى حياة أنماط مختلفة من الناس، فى أماكن مختلفة، وطبقات متباينة من المجتمع، ممن تباينت ظروفهم بعضهم عن بعض، فى حقول النرويج، وريف بولندة، ومزارع الزيتون فى إسبانيا، وتلال صقلية..»، «مما كان الغرب غافلا عنها»، «وبدأ نَفَر قليل من الروائيين ينظرون فى فطنة ملهمة، وخيال معطوف، إلى تصارع الثقافات، وإلى المأساة البشرية المحتومة، التى كانت نذير شؤم، بسقوط إمبراطوريات القرن التاسع عشر»[٢] - مما جعل الخمسينات من هذا القرن، هى بداية الانطلاق المنظم نحو دراسة نظم التعليم ومؤسساته، بطريقة مقارنة، على حد تعبير تورستين حسين Torsten Husén، وخاصة بعد إنشاء منظمة اليونسكو[٣].

---

(1) Gail P. Kelley and Others: "Trends in Comparative Education: A Critical Analysis", Chapter 26 From: **Comparative Education**, Edited by Philip G. Altbach and Others; Macmillan Publishers Co., Inc., New York, 1984, p. 505.

(٢) اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو: **تاريخ البشرية** - المجلد السادس - القرن العشرون - التطور العلمى والثقافى - الجزء الثانى - ٣ - التعبير - الترجمة والمراجعة عثمان نويه وآخران؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٢، ص٣٩.

(3) Torsten Husén: "The (Take-off) of International Comparative Studies in Education", Chapter 9, from: **Ferment in Education: a Look Abroad**, Edited by John J. Lane; The National Society for the Study of Education, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, 1995, p. 157.

لقد كانت التربية هى التى حركت العالم - منذ بدايات القرن العشرين - نحو الحرب العالمية الأولى، التى أفرزت - فيما أفرزت - النظام الشيوعى فى روسيا القيصرية، ثم عادت فحركته - بعد حوالى ربع قرن من الزمان - نحو الحرب العالمية الثانية، التى خرجت منها روسيا الشيوعية، قوى كبرة، تقود الاتحاد السوفيتى كله، الذى نما - بقيادتها - نمواً هائلا، فى فترة زمنية محدودة، بفضل التربية، التى نُظر إليها فيه على أنها «(سلاح بتار)، فى (قضية الشيوعية)»[1]، مثلما تحولت بها بلاد أخرى - كألمانيا واليابان - إلى قوى اقتصادية عملاقة، مما أكد مقولة القائلين بأن التربية هى لون من ألوان (الاستثمار فى الإنسان)، يفوق - فى مردوده الاقتصادى - الإنفاق فى غيرها، على حد تعبير الدراسات التربوية والاقتصادية الحديثة والمعاصرة[2] - ولكن: أية تربية، هى تلك التى تقود إلى التقدم؟.

لقد صارت دراسة (الآخَر) وفهمه، هى المفتاح للإجابة على هذا السؤال.

ولقد كانت دراسة الآخَر هذه، وفهم هذا الآخَر، هما التغير الأيديولوجى الأوضح، الذى خرج به العالم من الحربين العالميتين، فكان من ثمرات الحرب العالمية الثانية، التى كانت أكثر تدميرا، أن حلّ الاتفاق والوئام فى العلاقات الدولية، محل الخصام والحرب، وبدأت المنظمات الدولية - وفى مقدمتها الأمم المتحدة - تقوم بدور فاعل ومؤثر فى حركة الحياة فى العالم، كما بدأت البلاد الفقيرة - التى كانت - من قبل - مستعمرات، ثم حصلت على حريتها - تتحوّل إلى قوى فاعلة ومؤثرة فى السياسة الدولية، وخاصة فى عصر احتدام الصراع بين الشرق - وعلى رأسه الاتحاد السوفيتى السابق، والغرب - وعلى رأسه الولايات المتحدة.

---

(١) جورج كاونتس: **التعليم في الاتحاد السوفيتي**، ترجمة محمد بدران؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص٤٣٩.

(٢) ارجع من هذه الدراسات - على سبيل المثال - لا الحصر - إلى:

- أحمد سعيد دويدار: **الاستثمار فى التدريب والبحوث**؛ معهد التخطيط القومى، القاهرة، مذكرة رقم ١٠٥-١١ ديسمبر ١٩٦١، ص٣.
- محمود عثمان أحمد: «المقررات الوظيفية للخدمات التعليمية، وأثرها على اقتصاديات التعليم»، **مؤتمر التعليم والدولة المصرية** - لجنة اقتصاديات التعليم؛ مركز التوثيق التربوى، القاهرة، ١٩٧١، ص١.
- الدكتور صلاح الدين نامق: **مشكلة السكان فى مصر، دراسة اجتماعية اقتصادية**؛ مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص٩٨.

لقد صارت قضية التربية هى الشغل الشاغل لكل الدول بعد الحرب العالمية الثانية، إما لتحقيق التفوق الاقتصادي، ولتحقيق القدرة على المنافسة التجارية والاقتصادية، وإما لفرض الهيمنة والنفوذ، وإما لصيانة الاستقلال الوطنى، أو لتحقيقه. وصارت هذه القضية - وهذا هو الأهم - الشغل الشاغل للمجتمع الدولى، من خلال منظماته ومؤسساته، التى كانت تهدف إلى تحقيق الوئام بين الدول والشعوب، ونبذ فكرة الحرب، ومساعدة الدول الفقيرة على اجتياز العقبات التربوية والتنموية، التى تقابلها، ومن هنا تقدمت الدراسات المقارنة عموما، فى الدين والفلسفة والأدب والقانون .. والتربية، باعتبار هذه الدراسات أفضل وسيلة لفهم الآخرين، والتعاون معهم، وبالتالى لتحقيق السلام والوئام العالميين.

ومما تجدر الإشارة إليه، أن ظروف الحرب العالمية الثانية، وحرص كل محور من محاورها على كسب الحرب فيها، قد أدت - كلها - إلى تعطيل البحوث العلمية التى لا تخدم الأغراض العسكرية، بما فيها البحوث الخاصة بالتربية عموما، والتربية المقارنة على وجه الخصوص، بل إن الدول الأربع الكبرى المشتركة فيها (إنجلترا وفرنسا وألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية)، قد أعطت أولوية مُطلَقة فى البحث العسكرى بكل منها، للأبحاث المتعلقة بالطاقة الذرية، التى جندت لها الولايات المتحدة الأمريكية - مثلا - كل إمكانياتها العلمية والاقتصادية والبشرية والمعمَلية[1]، على حساب «مئات من المشروعات الحربية الأخرى، كانت فى أشد الحاجة إليها، كأبحاث الرادار والطائرات وتجارب الغواصات»، وغيرها - «ولولا هذا، ما استطاع الإنسان أن يحصل على الطاقة الذرية، قبل نصف قرن على الأقل»، اختصرها فى «أربع سنوات فقط»[2].

ومع ذلك، فقد كانت هذه الحرب العالمية الثانية هى أكبر دافع للاهتمام بالتربية المقارنة فى الولايات المتحدة، فقد كانت هى التى أخرجتها من عُزلتها السياسية الطويلة، التى فرضتها على نفسها منذ إعلان استقلالها عن إنجلترا فى مؤتمر فيلادلفيا، فى الرابع من يوليو ١٧٧٦م، والتى أدت إلى فشل كثير من جهودها السياسية، التى بذلتها لمنع

(١) الدكتور عثمان المفتى: «المفاعلات الذرية»، الذرة فى خدمة السلام، مجموعة المحاضرات التى ألقيت بالمؤتمر السنوى السادس والعشرين، للمجمع المصرى للثقافة العالمية، الذى عقد فى المدة من ٣١ مارس إلى ٥ أبريل سنة ١٩٥٦، رقم (٢٧) من (الألف كتاب)؛ مكتبة مصر، القاهرة، ص٢٠٣.

(٢) دكتور عبد الحميد أحمد أمين: الطاقة الذرية، ماضيها وحاضرها ومستقبلها - رقم (٦) من (مشروع الألف كتاب)؛ مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٦، ص٦٦.

الحرب؛ وذلك بسبب جهلها بالشعوب الأخرى، وبنُظم الحياة فيها، وتقاليد أهلها وعاداتهم.

كما أن هذه الحرب علّمت الأمريكيين - بعد نجاح السوفييت المنقطع النظير فى تحقيق التقدم - أن نظامهم ليس خير النظُم، وأن شعبهم ليس خير الشعوب، وأنهم لابد أن (ينفتحوا) على العالم، ليدرُسوا ما فيه، ويستفيدوا منه، ويستطيعوا التعامل معه، بكل ما فيه من تغيرات ومتغيرات.

ثم كانت هذه الحرب العالمية الثانية - لذلك - هى التى قادت الولايات المتحدة إلى أن تكون سيدة العالم، فى العقد الأخير من القرن العشرين، بعد حوالى أربعين سنة فقط من هذه الحرب.

كما أدت هذه الحرب، بدروسها المستفادة، إلى تغير أيديولوجى واضح، فى مختلف بقاع الأرض، منها ما يتصل (بمفهوم الدولة)، وضرورة تدخلها فى شئون مواطنيها تدخلا أكثر فعالية، كما حدث فى الولايات المتحدة ذاتها، التى لم يكن الأمريكيون يفكرون مجرد تفكير فيه قبل الحرب، حيث صار هذا التدخل - فى نظر الأمريكيين - بعد الحرب - مهما للسلامة القومية، وللتقدم، وربما لبقاء الأمريكيين كشعب حر، على حد تعبير بعض المفكرين الأمريكيين(١).

ومن ثم كانت التربية المقارنة هى أكثر التخصصات التربوية الأكاديمية استفادة من هذه الحرب العالمية الثانية، حيث صارت - بعدها - موضع الاهتمام من مختلف الدول والجامعات، إضافة إلى اهتمام الهيئات الدولية بها، حتى لقد اعتبرتها منظمة الأمم المتحدة UNO جزُءا من رسالتها فى حفظ السلام، فنشطت المنظمات الدولية التابعة لها، كمنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو UNESCO)، فى إصدار تقارير سنوية، سياسية واقتصادية واجتماعية وتربوية، عن بلاد العالم المختلفة، تُعَدُّ كلها أساسية بالنسبة لدارس التربية المقارنة، واضطلع المكتب الدولى للتربية International Bureau of Education التابع لها، والذى يتألف من وزراء التربية فى

---

(١) ارجع - على سبيل المثال - إلى:

- Vannevar Bush: **Science, The Endless Frontier, a Report to the President**, July, 1945; United States Government Printing Office, Washington, D.C., 1945, p.3.
- Charles A. Qualttlebaum: "Federal Plicies and Practices in Higher Education", **The Federal Government and Higher Education**; The American Assembly, Columbia University, Englewood Cliffs, Prentice - Hall, Inc., N.J., 1960, p. 24.

كثير من بلاد العالم، بجمع المعلومات، وعقد المؤتمرات، ودراسة المسائل التعليمية الشاغلة المختلفة.

كذلك نشطت المنظمات الإقليمية للتربية والثقافة والعلوم فى نشر تقارير ودراسات مماثلة، عن بلاد الأقاليم التى أنشأتها، كالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الأليسكو ALESCO)، التابعة لجامعة الدول العربية، والمنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (الإيسسكو ISESCO) التابعة لمنظمة المؤتمر الإسلامى، ومكتب التربية العربى لدول الخليج، الذى أنشأته دول الخليج العربى فى الرياض.

كما حظيت التربية المقارنة باهتمام خاص فى البلاد المتقدمة ذاتها، حيث وفرت هذه البلاد إمكانيات جمع البيانات ونشرها عن التعليم فى البلاد المختلفة، وكذا القيام بدراسات عنه ونشرها، لمؤسساتها البحثية ومراكز البحوث بها، ولجامعاتها المختلفة، فنجد فى الولايات المتحدة الأمريكية (المعهد الدولى للتربية International Institute of Education)، التابع لكلية المعلمين بجامعة كولومبيا Teachers College, Columbia University - والمعهد الدولى للتربية بنيويورك، ونجد فى إنجلترا معهد التربية التابع لجامعة لندن، ومركز دراسات التربية المقارنة Centre for Studies in Comparative Education، التابع لجامعة أكسفورد Oxford، وغيرها.

وكان من ثمرة ذلك كله، تكاتُف المهتمين بالتربية المقارنة وقضاياها، فى شكل جمعيات للتربية المقارنة، سواء على المستوى المحلى أو على المستوى الدولى - على نحو ما نرى فى نشاط الجمعية البريطانية للتربية المقارنة والدولية The British Comparative and International Education Society (BCIES)، ونشاط الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية (جم-تم-إت) فى مصر، وفى غيرها، مما ينتظم كله - أو بعضه - فى المجلس الدولى لجمعيات التربية المقارنة World Council of Comparative Education Societies فى لندن.

ثالثا: معنى التربية المقارنة:

لعل الانتقالة الكبرى التى انتقلتها التربية المقارنة، كما رأيناها فى مراحل تطورها[١]، كانت انتقالتها من المرحلة الثانية من مراحل تطورها[٢] إلى المرحلة الثالثة[٣]، حيث انتقلت من مجرد (وصف) نُظم التعليم فى البلاد الأجنبية، إلى (تحليل) تلك النظم وتفسيرها وإلقاء الضوء عليها، بُغية الوقوف على الأسباب - أو القوى الثقافية - التى أثرت فيها وشكّلتها.

وعلى ذلك، فالتربية المقارنة تعنى - اليوم - دراسة نُظم التعليم وفلسفاته، وأوضاعه ومشكلاته، فى بلد من البلاد أو أكثر، مع رد كل ظاهرة من ظواهرها، ومشكلة من مشكلاتها، إلى القوى والعوامل الثقافية، التى أدّت إليها، بحثا عن تلك (الشخصية القومية)، التى تقف وراء النظام التعليمى، بما فيه من ظواهر ومشكلات[٤]، من منظور أن «الأهم من أجل فهم نُظم التعليم الوطنية، ليس الاطلاع على ما يجرى فى داخل المدرسة، بل التعرّف على السياق التاريخى والاجتماعى والثقافى اليوم، الذى تعمل فى ضمنه»[٥].

وبهذا التحديد لما تعنيه التربية المقارنة اليوم، تختلف التربية المقارنة Comparative Education، أو الدراسة المقارنة Comparative Study لنُظم التعليم، عن التربية الدولية International Education، التى لا يتعدَّى الهدف منها «تبادل الأشخاص والأفكار بين المؤسسات التربوية فى الدول المختلفة»، و«توعية الطلاب بمشكلات الشعوب الأخرى، وتنمية الإحساس الإنسانى العام لديهم»[٦]، دون أن يتعدى ذلك، إلى (الفهم) و (التحليل) و (التفسير) - محور اهتمام التربية المقارنة، رغم ما بين التربية المقارنة والتربية الدولية من أوجُه اتفاق والتقاء فى جوانب كثيرة.

---

(١) ارجع إلى ص ٥٣-٦٢ من الكتاب.

(٢) ارجع إلى ص ٥٦-٦٠ من الكتاب.

(٣) ارجع إلى ص ٦٠-٦٢ من الكتاب.

(٤) دكتور عبد الغنى عبود: «التربية المقارنة»، الباب الأول من: فى التربية المقارنة؛ الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤، ص٩-١١.

(٥) كارلوس أ. أوليفيرا: «من أجل نظرية أساسية للتربية المقارنة»، مستقبليات، مجلة التربية الفصلية؛ مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، رقم (١٦٣)، المجلد الثامن عشر، العدد ٢، ١٩٨٨م.

(٦) الدكتور محمد على الخولى: قاموس التربية، إنكليزى/عربى؛ الطبعة الأولى، دارا لعلم للملايين، بيروت، ١٩٨١، ص٢٤٤.

وفى ظل هذا الإطار العام العريض، الذى ينتظم التربية المقارنة، ويفرّق بينها وبين التربية الدولية، تختلف (رؤى) علماء التربية المقارنة المحدثين، ممن نمت على أيديهم وتطورت، وخاصة فى القرن العشرين، فكاندل I.L. Kandel ينظر إلى (الشخصية القومية) National Character، التى يُعتبر النظام التعليمى نظاما فرعيا من نُظمها - من منظور تاريخى، فيرى أن تاريخ كل أمة على أرضها، يُعتبر (القوة الكبرى)، التى تترك بصمتها على تلك (الشخصية القومية)، التى تتميز بها الأمة عن غيرها من الأمم، وأنه - أى التاريخ - هو الذى يلوّن -بالتالى- بقية القوى الثقافية التى تؤثر فيها، بلونه الخاص، وهو ما يتفق فيه كاندل مع هانز N. Hans، وإن كان هانز يعتبر التاريخ (مجرد قوة) أو (عامل)، من القوَى والعوامل الثقافية الكثيرة، التى تؤثر فى (الشخصية القومية)، وتحدد معالمها، وتؤثر - من خلالها - فى نظامها التعليمى.

ومع كاندل وهانز، فى إعلائهما من شأن التاريخ فى التأثير فى (الشخصية القومية) للأمة، يتفق كل من شنايدر F. Schneider وأوليخ R. Ulich.

ثم يأتى مالنسون V. Mallinson، فينظر من منظور تاريخى أيضا، ولكن إلى (النمط القومى) National Pattern للحياة فى الأمة، لا إلى (الشخصية القومية) لها، وإن كان ليس ثمة فرق يُذكر بينهما، فالنمط القومى لا يعدو أن يكون ذلك السلوك الظاهر، الذى يعبر عن (الشخصية القومية) - والشخصية القومية لا وجود لها فى الواقع، إلا من خلال (النمط القومى) الذى يعبر عنها.

ويأتى لاورايز J. A. Lauwerys فيرى دراسة نُظم التعليم، فى ضوء ما يسمّيه (التقاليد الفلسفية) للأمة، كبديل عن كل من الشخصية القومية والنمط القومى، فتُدرس التربية الأمريكية - مثلا - فى ضوء الفلسفة البراجماسية، والتربية الفرنسية فى ضوء الفلسفة العقلانية، والتربية الإنجليزية فى ضوء الفلسفة التجريبية، والتربية الألمانية فى ضوء الفلسفة المثالية، والتربية السوفيتية (السابقة) فى ضوء المادية الجدلية - وإن كان يصعب أن نرى فرقا بين ما سماه كاندل وهانز (الشخصية القومية)، وما سماه مالينسون (النمط القومى)، وبين ما يسميه لاورايز (التقاليد الفلسفية)، وذلك لأن التقاليد الفلسفية لا تعدو أن تكون إفراز (الشخصية القومية) وتعبيرا عنه، شأنها فى ذلك شأن (النمط القومى).

ورغم ذلك، فإن ما توصل إليه لاورايز، يُعتبر دفعة بالرؤى السابقة إلى الأمام، حيث نجد أنفسنا - مع (التقاليد الفلسفية) - أمام مفهوم «أكثر تحديدا، لاقتصاره على

عنصر رئيسى واحد، هو الأيديولوجيا، بدلا من عدة عناصر، مكونة لمنهج النمط القومى»[1]، أو الشخصية القومية.

وفى ظل هذا الإطار العام العريض، الذى ينتظم التربية المقارنة أيضا، كانت الرؤية الأحدث للتربية المقارنة، التى ظهرت منذ السبعينيات من القرن العشرين، تحت اسم (المنهجية العلمية)، متأثرة - كما يبدو من اسمها الذى اختارته لنفسها - بالمناهج المستخدمة فى دراسة العلوم التجريبية، وساعية إلى وضع (ضوابط) محددة، لدراسة التربية ومسائلها بطريقة مقارنة، فالمنهجية العلمية - كما سنراها فيما بعد - ليست اختراقا للشخصية القومية أو النمط القومى أو التقاليد الفلسفية، وإنما هى (طريقة) مختلفة، لمعالجة القضايا التربوية المختلفة، فى ضوئها جميعا.

وهكذا «تكون التربية المقارنة، هى ذلك الفرع من فروع التربية، الذى يهتم - منهجيا - بدراسة العلاقة بين التربية والأيديولوجيا، أو بدراسة الأيديولوجيا، بوصفها القوة الأساسية، التى تقف وراء نظم التعليم ومشكلاته، فى بلد من البلاد أو أكثر»[2].

رابعا: مجالات البحث فى التربية المقارنة:

إذا كانت التربية المقارنة تعنى دراسة نُظم التعليم ومشكلاته، فى ضوء القوى الثقافية المؤثرة فيها، فإن معنى ذلك أن كل (مسائل) التربية و (موضوعاتها)، سواء ما يتصل منها بفلسفة التربية، أو بالمناهج وطرق التدريس، أو بالإدارة التعليمية أو الإدارة المدرسية، أو بإعداد المعلمين، أو بنُظم الامتحانات، أو بالإشراف (أو التوجيه) الفنى - يمكن أن تكون هى وغيرها وغيرها، موضوعات للدراسة المقارنة، طالما تمت هذه الدراسة فى ضوء الإطار الثقافى المحيط بها، والمؤثر فيها.

وقد يقال: إن الباحث فى (المناهج)، أو فى (فلسفة التربية)، أو فى (الإدارة التعليمية)، لا يمكنه دراسة موضوع بحثه فى أى منها، إلا فى إطار الثقافة السائدة حوله - إلا أن مثل هذا الباحث فى غير التربية المقارنة قد يقوم بهذا الربط فعلا، ولكنه قد لا يقوم به أيضا، من الناحية المنهجية، أما الباحث فى التربية المقارنة، فإنه بدون هذا

(١) الدكتور محمد منير مرسى: **الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة**؛ عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤، ص٥٢.

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة**، (مرجع سابق)، ص٧٢.

الربط، يكون بعيدا كل البعد - من الناحية المنهجية - عن التربية المقارنة، كما سنرى عند الحديث عن مناهج البحث فى التربية المقارنة فيما بعد.

ومثلما تُعتبر كل (موضوعات) التربية و (مسائلها)، من مجالات البحث فى التربية المقارنة، فإن كل بلاد العالم، وكل الثقافات، تصلُح لأن تكون ميدانا للبحث والدراسة، سواء اختار الباحث بلدا واحدا - أو ثقافة واحدة - فقط لدراسته، أو إقليمين أو أكثر من أقاليم بلد واحد، مثل أسوان والإسكندرية فى مصر، أو نيويورك وكاليفورنيا فى الولايات المتحدة، مثلا، أو بلدين - أو أكثر - متقاربين ثقافيا (مجموعة البلاد الرأسمالية - أو مجموعة بلاد أمريكا اللاتينية، أو مجموعة البلاد العربية، أو ما إلى ذلك)، أو بلدين أو أكثر، متباعدين ثقافيا (بلد متقدم وبلد متخلف، أو بلد رأسمالى وبلد شيوعى، وهكذا)، طالما كانت الدراسة التى يقوم بها، دراسة تحليلية تفسيرية، تصل - فى النهاية - إلى (الأيديولوجيا) السائدة فى كل بلد، أو (النمط القومى) للحياة فيه، أو (الشخصية القومية)، التى تقف وراء الموضوع الذى يدرُسه، فالقيمة الحقيقية لدراسة نظم التعليم ومشكلاته بطريقة مقارنة، إنما «تكمُن فى تحليل الأسباب التى أدت إلى خلق هذه المشكلات، وفى الوقوف على الفروق بين نظم التعليم المختلفة، والعوامل التى أدت إلى هذه الفروق» - أى «فى الوقوف على القوى والعوامل الخفية، الروحية والثقافية، التى تقف وراء نُظم التعليم»[1] - على حد تعبير كاندل.

ذلك أننا إذا ما وقفنا على الأسباب، أو العوامل الخفية، أو الأيديولوجيا، التى تقف وراء نظم التعليم ومشكلاته، فإننا سنرى الأمور بصورة أوضح، حيث نجد العلاقة العضوية بين المشكلة التعليمية، والنظام التعليمى الذى أفرزها، والعلاقة العضوية بين النظام التعليمى ككل، وبين النظام المجتمعى السائد، مما ييسّر لنا سُبُل الوصول إلى الحلول المحتملة والأكثر مناسبة، للمشكلات التعليمية التى تظهَر، ومما يجعل التربية المقارنة وسيلة من وسائل صياغة المستقبل، على حد تعبير إدموند كنج Edmond King، الذى يرى أن «التربية المقارنة - فى اعتمادها على دراسة ما هو موجود فعلا، من فلسفات وتطبيقات ونظم تعليم» - إنما «تشارك بفَعالية فى تشكيل المستقبل»[2]، مما

---

(1) I.L. Kandel: **Comparative Education**; Houghton Mifflin Company, Boston, 1933, p. XIX, from the Introduction.

(2) Edmund King: "Introduction: Comparative Studies", from:
- Willis Dixon: **Society, School and Progress in Scandinavia**; Pergamon Press Ltd., London, 1965, pp. VIII, IX.

يجعل التربية المقارنة - عند چونز Jones - من الدراسات الضرورية، للمهتم بالتربية وبقضاياها، باعتبارها دراسة «تأسيسية، شأنها - في ذلك - شأن دراسة فلسفة التربية، أو تاريخ التربية، أو علم النفس التربوي، أو علم الاجتماع التربوي»[1].

أما تاريخ التربية، فهو جزء لا يتجزأ من التربية المقارنة؛ لأن (الواقع) التربوي، الذي تهتم التربية المقارنة به، لا يمكن فهمه وتفسيره، في ضوء ضغوط الحاضر وظروفه وأوضاعه، الاقتصادية والسياسية والدينية وغيرها، وحدها، لأن هذه الضغوط والظروف والأوضاع الحاضرة ذاتها، إنما هي إفراز التاريخ السابق للأمة، ومن ثم فإننا لابد أن نكون على اتفاق مع ما رأينا علماء التربية المقارنة الأعلام قد اتفقوا عليه فيما سبق، بشأن أهمية تاريخ التربية، لفهم حاضرها في أي بلد، وذلك لأن «النظم التعليمية محصلة لتاريخ طويل، عانته التربية في كل مجتمع، خلال تطوره ونموه، لتحقيق أهدافه، ولحل مشكلاته، وللمحافظة على قِيَمه وتراثه، أو لتطوير ذاته، وفقا لما تفرضه ظروف التغيير ومتطلباته»[2]، ومن ثم يكون «من غير المقبول أن يدرُس الباحث موضوع دراسته، دون أن يحاول الوقوف على الجذور أو الأصول، التي يُعد الوضع الراهن تطورا لها»[3].

إن الأيديولوچيا السائدة في كل أمة، لابد لها «أن تمتد بجذورها إلى الماضي السحيق، حتى ولو كانت هذه النُظم وليدة حكومات ثورية، أقامتها عن قصد، لتطوير وإصلاح النمط الموروث للأمة أو الشعب؛ ذلك لأن التراث الماضي للشعوب يصعُب التغلب أو القضاء عليه بسرعة، بل إن أشد الحركات الثورية عُنفا، كان عليها أن تكيّف مبادئها وأفكارها الجديدة، للظروف التاريخية والحضارية القائمة»[4]، ولأن (الثوري) ذاته، إنما يبدأ «محافظا و (اتّباعيا) في البداية، فمجددا بعد ذلك». «فالمصلح أو المجدد، بل حتى العبقري، يبدأ بأن يخضع لآراء عصره، وأن يتأثر بطابع مُحيطه. إنه يهضم ويستسيغ . . قبل أن يعدّل»[5].

(1) Philip E. Jones: **Comparative Education, Purpose and Method; Second** Edition, University of Queensland Press, Queensland, 1973, p. 14.

(٢) الدكتور أحمد إسماعيل حجي: **التربية المقارنة**؛ دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٠، ص٤٨.

(٣) د. محمد سيف الدين فهمي: **المنهج في التربية المقارنة**؛ الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨١، ص١٥٥.

(٤) الدكتور محمد منير مرسي: **الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص٤٧.

(٥) الدكتور محمد عزيز الحَبابي: **من الحريات إلى التحرر**، من (مكتبة الدراسات الفلسفية)؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٧٢، ص٢٠٤.

وهكذا نجد «النُظم القـومية للتعليـم تضرب بأغوارها فى الماضى البعـيد، وتصل ذلك بالحاضـر والمستـقبل»[1]، ونجد تاريخ الـتربية «ضـروريا لتفـسير الواقـع التربوى وفهمه»[2]، على حد تعـبير بست Best، فنحن «لا نستطيع أن نفهم الحـاضر، ما لم ندرس الماضى، فالماضى هو الذى يوضح لنا ما بُذل فيـه من جهود، وما تحقَّق من هذه الجهود»، «ومـا فشل النظام التعليمى فى تحـقيقه، وأسـباب هذا الفشل»[3]، على حد تعبـير مـاكرجى Mukherjee، ومن ثم يرى كانـدل أنه «يمكن اعتبـار التربيـة المقارنة استمرارا بتاريخ التربية إلى الوقت الحاضر»[4].

ومما تجدر الإشـارة إليه، أن المنهج المسـتخـدَم فى دراسة تاريخ التربـية، هو هو المنهج المستـخدَم فى دراسة التربيـة المقارنة، حيث نجـد تاريخ التربية «ليس مجـرد سرد لأحداث مضت»، على حد تعبير بست، «وإنما هو حصر متداخل للعلاقات، بين الناس والأحـداث والأزمان والأمـاكن، ومن ثم يستـخدمـه الإنسـان لفـهم الحاضـر، مثلمـا يستخـدمه لفهم الماضى»[5]، إضافة إلى أن كـلا من تاريخ التربية والتربيـة المقارنة يهتم «بالكشف عن القـوى والعوامل التى تقف وراء نُظم التـعليم»[6]، فى مرحلة تاريخـية مضت بالنسبة لتاريخ التربية، وفى الحاضر بالنسبة للتربية المقارنة، ومن ثم «فمَدار تاريخ التربيـة، شأنه فى ذلك شـأن التاريخ العـام والتربيـة المقارنة»، «هو تلك (الشـخصـية القومية) - أو (الأيديولوچيا) - التى تؤثر فى نُظم التعليم»[7].

وإلى التاريخ، يعـزو كازامـياس وماسـيالس Kazamias and Massialas بقيّة القوى الثقـافية المؤثرة فى نظم التعليم، حـتى ما يتصل منها بالجـوانب الحضارية، التى يعـتبرانـها (ظواهر تاريخـية)، فـفى رأيهمـا أن «الظاهرة التاريخـية المعـروفة (بالـثورة

(١) الدكتور محمد منير مرسى (المرجع الأسبق)، ص٤٧.

(2) John W.Best: **Research in Education**; Second Edition, Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1970, p. 96.

(3) L. Mukherjee: **Comparative Education**; Third Edition, Allied Publishers, India, 1975, pp. 1, 2.

(4) I.L. Kandel: "The Methodology of Comparative Education", **International Review of Education**, Vol. 3, 1959, p. 273.

(5) Joh W.Best, Op. Cit., p. 94.

(6) I.L. Kandel: "The Study of Comparative Education", **Educational Forum**, Vol. XX, November 1955, p. 5.

(٧) دكتور عبد الغنى عبود. **دراسة مقارنة لتاريخ التربية** (مرجع سابق)، ص٣٠.

الصناعية)، قد أدت إلى العديد من التغيرات، الاقتصادية والاجتماعية والفكرية»[1]، التي طبعت (الشخصية القومية) الأوربية بطابع جديد، منذ القرن الثامن عشر - فى الوقت الذى ظهر فيه باحثون آخرون أخيرا، يركزون فى دراستهم لهذه (الشخصية القومية) على «العلوم الاجتماعية (علم الاجتماع) Sociology وعلم الإنسان Anthropology، وإلى حد ما على (السياسة والاقتصاد)، أكثر من تركيزهم على التاريخ، لتنمية أسُس وتصوّرات منهجية أكثر ملاءمة. وربما كان للتاريخ فائدة أيضا عند أمثال هؤلاء الباحثين»[2]، فى نظرهما.

ورغم الأهمية الواضحة لتاريخ التربية عند الباحث فى التربية المقارنة، فإن دور التاريخ هنا يظل دورا وظيفيا، «شأنه فى ذلك شأن السياسة والاقتصاد والجغرافيا واللغة والدين، وغيرها من القوى الثقافية، بمعنى أنه يهتم فيه بإبراز المشكلة التى يبحثها الدارس - أو الباحث - فى التربية المقارنة، من حيث (عُمقها)، أى بإلقاء الضوء على جذورها فى ماضيها، وهو ما قد يعجزُ الحاضر عن تفسيره، وإلقاء الضوء عليه.

فتاريخ المشكلة هنا ليس مهمّا، إلا بالقدر الذى يفسّرها به فى وضعها الراهن»[3].

خامسا: أهمية التربية المقارنة:

مع التقّدم العلمى والمعرفى الذى وصل إلى حدّ التفجّر، فى العقد الأخير من هذا القرن، تَفَتّتت المعرفة وتعمقت، «ومع التفتت والتعمق، انقسم (العلم) الواحد، فصار علوما، وانقسمت المعرفة، فصارت معارف»، كما «ظهر التفاضُل بين العلوم المختلفة، فصارت هناك علوم نبيلة، وعلوم أقل نُبلا»[4].

(1) Andreas M. Kazamias and Byron G. Massialas: **Tradition and Change in Education, A Comparative Study**, (Foundation of Education Series); Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1965, p. 32.

(2) Ibid., p. 4.

(٣) دكتور عبد الغنى عبود: **دراسة مقارنة لتاريخ التربية** (مرجع سابق)، ص ٣٠، ٣١.

(٤) دكتور محمد عبد الحميد عيسى: **تاريخ التعليم فى الأندلس**، الكتاب الرابع من سلسلة (مكتبة التربية الإسلامية)؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٢، ص٦ (من التقديم، للدكتور عبد الغنى عبود).

وتكتسب العلوم نُبلَها، وتفقد هذا النبل كله أو بعضه، بحسب أهميتها فى حياة الناس، ففى القديم كانت علوم الدين - فى كل المجتمعات - هى أنبل العلوم، ودونها بكثير كانت سائر العلوم، وفى الحديث علا شأن العلوم الطبيعية والكونية، المُعينة على فهم الحياة، وعلى الاستفادة بالعقل البشرى فى تسخيرها لتحقيق الإنجازات المادية.

وفى هذا الإطار ذاته، علا شأن التربية المقارنة - كما سبق - منذ الحرب العالمية الثانية[(١)]، وزاد علوّها بزيادة سطوة وسائل الاتصال، التى حولت الكرة الأرضية كلها إلى قرية واحدة صغيرة، صار كل مجتمع فيها فى أشد الحاجة إلى (فهم) الآخَر، ليسهُل تعامُله معه، وتعاونُه أيضا فى مجالات المعرفة والبحث والتجارة، وغيرها من (المنافع)، التى لا يستطيع مجتمع من مجتمعات اليوم أن يعيش بدونها، وإلا هلك - إضافة إلى ما تحققه التربية المقارنة من ربط بين التربية - كنظام - وبين الواقع القومى المحيط بها، يضمن لها الارتباط بهذا الواقع، الذى لا يتغير بنفس السرعة التى تتغير بها الأفكار والنظريات المتصلة به[(٢)]، على حد تعبير باريس Paris.

وهكذا تعود أهمية التربية المقارنة فى نهايات القرن العشرين، وبدايات القرن الحادى والعشرين، إلى ما تحققه من أهداف، سواء فى ذلك الأهداف العلمية الأكاديمية، والأهداف النفعية الإصلاحية، إضافة إلى هدف المتعة العقلية بطبيعة الحال، وهو هدف وارد تماما فى هذا العصر الذى نعيش فيه.

وإذا بدأنا **بهدف المتعة العقلية**، وجدنا التربية المقارنة تستطيع، أكثر مما يستطيع أى علم آخر من علوم التربية، أن تحقق لدارسها وللقارئ فيها جميعا، هذا الهدف، وذلك من خلال ما يقرؤه الدارس - أو القارئ فيها - عن نظم التعليم فى بلاد أخرى، تعبر عن ثقافات مختلفة عن ثقافته، ومن خلال ذلك الربط الذى يقوم به إن كان يدرس، أو يراه إن كان يقرأ، بين تلك النظم، والأيديولوجيا السائدة وراء كل نظام منها.

ثم إن التربية المقارنة تعتمد فى الدراسة على ما يتوفر عن نظام التعليم الذى يدرس، من وثائق وإحصائيات وأرقام ولوائح وقوانين، قد لا تكون دقيقة، وقد يكون مقصودا بها الدعاية، كما سنرى عند الحديث عن صعوبات البحث فيها فيما بعد[(٣)]،

---

(١) ارجع إلى ص ٦٣-٦٧ من الكتاب.

(2) David C. Paris: **Ideology and Educational Reform, Themes and Theories in Public Education**; Westview Press, Oxford, 1995, p. 14.

(٣) هى واردة ص ٨١ فيما بعد.

مما يعنى أن الباحث فيها لابد أن يكون حذرا، وألا يثق فى كل ما يقرؤه، وألا يصدق كل ما يسمعه.

والحذر فى القراءة، والتدقيق فيها، ثم الوصول - بعدها - إلى الحقيقة، هو قمة المتعة العقلية، التى يمكن أن يحس بها باحث علمى.

ثم إن الوقوف على (السر) أو (الحقيقة) أو (الجوهر)، بسبب الربط بين ما يراه الدارس من مشكلات - أو نظم - تعليمية، وبين القوى والعوامل الثقافية المختلفة، التى أدت إليها، يُعتبر - فى حدّ ذاته - مُتعة عقلية كبرى، يسعى إليها الباحث سعيا. فالباحث - أى باحث - يظل متعبا قلقا مهموما، لا يهدأ له بال، ولا تستريح له نفس، وهو يقوم ببحثه، حتى يقف على ذلك السر.

وأما من حيث **الهدف العلمى الأكاديمى**، فإن التربية المقارنة - من خلال ذلك الربط المنهجى، بين نظم التعليم ومشكلاته فى البلاد المختلفة من جانب، وبين القوى الثقافية التى أثرت فيها وأدت إليها من جانب آخر - إنما تنمى فى الباحث الاتجاه الموضوعى، وتقيم «فهمه للمشكلات التربوية، على أسس واسعة عميقة»[1]، مما لابد أن ينعكس عليه فى دراسته للمشكلات، واقتراحه للحلول المناسبة لتلك المشكلات، فإن «كل من يتصدى لإصلاح البناء الحالى لبلده، يجد من الضرورى أن يبحث عن النماذج التى يتخذ منها أساسا لعمله»، و «مثل هذه الأنماط يمكن الحصول عليها من العالم المعاصر». «ومع ذلك فنحن لا نستطيع أن نخضع لما يفعله غيرنا، لأن البناء التربوى يعتمد على قوى ثقافية وتاريخية معينة، تختلف من بلد إلى آخر»[2]، مما يجعل فرص تحقيق مثل هذا الهدف العلمى الأكاديمى، مُتاحة بصورة أفضل، ومما يجعل بيريداى Bereday يجعله أهم مبررات التربية المقارنة على الإطلاق[3].

ثم إن التربية المقارنة علم يعتمد على الواقع، وعلى تحليل ذلك الواقع وفهمه وتفسيره، وهى ليست علما نظريا فلسفيا خياليا، يحلق بعيدا عن هذا الواقع المُعاش، كما يمكن أن يحدث فى علوم تربوية أخرى غيرها. وبهذه (الوسطية)، بين الواقع الذى تنطلق منه، والخيال الذى لابد أن تعيشه لتحليل الواقع وتفسيره وفهم ما وراءه، تستطيع

(١) دكتور محمد قدرى لطفى: دراسات فى نظم التعليم؛ مكتبة مصر، القاهرة، ص٨.

(٢) ل. مكبرجى: التربية المقارنة، ترجمة الدكتور محمد قدرى لطفى؛ دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٥، ص١٣.

(3) Philip E. Jones; Op. Cit., p. 14.

التربيـة المقارنة أن ترتقي بالواقع إلى مسـتوى النظريات، فتكون - بذلك - قـد قدمت لسائر العلوم التربوية العديد من الخدمات، وحققت لها هدفها العلمى الأكاديمى، الذى تسعى إلى تحقيقه[1].

وثمة هدف علمى أكاديمى آخر، تحققه التـربية المقارنة لعلوم التربية الأخرى، من خلال (وسطيّتها) بينها وبين واقع التعليم المعاش فى المجتمع، وهو أنها تشدها دائما إلى هذا الواقع، وتذكر الباحثين فيـها دوما، بأن هذا الواقع هو المحور الذى يجب أن يدور حوله تفكيرهم، فيما يبحثون وفيـما يدرسون، وفيما يناقشـون ويتناقشـون لأن العلـم - أى علم - إنما هو ابن بيئة بعينها، على أرضهـا ينشأ، ويتبلور، وتتم صياغته[2]، مما يجعل المتخـصصين فى كافة فـروع التربية يقيـمون لأنفسهم، وللعلوم التى تَخـصصوا فيها، (أرضية) صلبة، تنمو فيها تلك العلوم، وينّمُون هم أنفسهم معها.

وأما من حيث **الهدف النفـعى الإصلاحى**، فقد كان هدف التـربية المقارنة، فى المرحلة الثانية من مراحل تطورها الحـديث فى الغرب، كما سبق[3]، فى أعقاب ثورته الصناعية الكبرى، حيث كانت (استعارة) نظم التعليم من البلاد المتقدمة، هدف الباحثين الأوائل فيها، وخاصة فى الولايات المتحدة وفرنسا وقتها.

ومن هذا الهدف النفعى الإصلاحى، نمت التربية المقارنة وتطورت، حتى صارت على ما هى عليه اليوم كما سبق.

ورغم ما تحققـه التربية المقارنة اليوم من أهداف، تتعلق بالمتـعة العقلية، وأهداف علمية أكاديمية، فإن أهدافها النفعيـة الإصلاحية لا تزال أكثر الأهداف التى تحققها حتى اليوم، شأنها فى ذلك شـأن أية دراسة علمية مقارنة، على حـد تعبير أرنوف Arnove وزملائه[4].

---

(1) Robert F. Arnove and Others: "Approaches and Perspectives", Chapter I from: **Comparative Education**, Edited by Philip. G. Altbach and Others; Macmillan Publishing Co., Inc., New York, 1982, p. 4.

(٢) الدكتـور محمود مـحمد سفـر: «التكنولوجيا نقل أم استنبات؟»، وقائع الندوة الفـكرية الأولى لرؤساء ومديـرى الجامعـات، فى الدول الأعـضاء بمكتب التـربية العـربى لدول الخليج، البحرين، ٩-١٢ ربيع الأول ١٤٠٢هـ/ ٤-٧ يناير ١٩٨٢م؛ الطبـعة الـثانية، مكتب التـربية العـربى لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م.

(٣) ارجع إلى ص ٥٦-٦٠ من الكتاب.

(4) Robert F. Arnove and Ohters; Op. Cit., p. 4.

والأهداف النفعية الإصلاحية التى تحققهـا التربية المقارنة متنوعة ومتعددة، فهناك أهداف تربوية، وهناك أهداف قومية، وهناك أهداف شخصـية، وهناك أهداف سياسية، وهناك أهداف تتعلق بالسلام العالمى، وأهداف أخرى تتعلق بالباحث ذاته.

فأما الأهداف النفعية الإصلاحيـة، التى تتحقق للتربية فى بلد من خلال الدراسة المقارنة، فـتتلخص فى حل مـشكلاته التعليـميـة بصورة أفضل، وذلك بالـوقوف على الأسباب التى أدت إليها، وتقديم الحلول المناسبة لها، فى ضوء القوى الثقافية المؤثرة فى نظام التـعليم به؛ ولذلك كـانت التـربية المقـارنة دومـا «عونا للمـخططين التـربويين، ولصانعى السـياسـات التعليمـية»(١)، على حد تعـبيـر كيلى Kelley وزميليه - هذا بالإضـافة إلى تعليمها للتواضُع، والبُعد عند الغرور والوهم الباطل، بكمال نظام التعليم فى البـلاد المتقـدمة خـاصة، فـتصـوّر الكمال فـى أى نظام، هو المدخل الواسع لكل الآفات، تتسرب منه إلى هذا النظام.

وفى هذا الضوء، يمكن فهـم وجهة نظر هولمز B. Holmes فى التربية المقارنة، حيث يراها «وسيلة إثراء ثقافى، وإصلاح تربوى»(٢).

وأما الهدف القومى الذى يتحقق لبلد ما من خلال التربية المقارنة، فإنه يتمثل فى أنها هى السبيل الأقوم كما سبق، لوضع الأسـاس السليم للتقدم، فى التربية، وفى غير التربية من ألوان الـنشاط المختلفة الموجودة فى المجـتمع، والمترتبة عليـها، وذلك بربطها بالأيديولوجيـا السـائدة فى المجتـمع. إن التربية المقـارنة، هى سبيل تحـقيق التناغُم بين عناصر الشخـصية القوميـة للأمة، ومن ثم كانت هى سبيل إثراء الأمـة، وذلك «بتنمية شخصية قومية متميزة متفرّدة، فى إطار عالمى»(٣)، على حد تعبير بورتر Porter.

وعندما ترتفع منزلة الأمة، ويتحقق هدفها القومى فى النهوض والتقدم على هذا النحو، فإن ذلك لابد أن يؤدى إلى حسن تقدير الشعوب لها، مهما كانت درجة التقدم الحضـارى التى هى عليها، إضـافة إلى ما يؤدى إليـه من زرع الثقة بـالنفس فى نفوس أبنائها، مما يقـودها إلى مزيد من التقـدم، وتلك كلها أهداف سـياسـية عزيزة، جنت

(1) Gail. P. Kelley and Others; Op. Cit., p. 508.

(2) Brian Holmes: **Problems in Education, a Comparative Approach**; Routledge and Kegan Paul, Ltd., London, 1965, p. 23.

(3) James Porter: "Dependence and Interdependence in Education, an Overview", Chapter II from: **Dependence and Interdepednence in Education, International Perspectives**, Edited by Keith Watson; Croom Helm, London, 1984, p. 19.

ثمارها بلاد كثيرة، استوعبت الدروس المستفادة من التربية المقارنة، وخسرت هذه الثمار البلاد التى لم تستوعبها، فقد «بدأت مصر تضع أقدامها على طريق التقدم، منذ أكثر من قرن ونصف قرن من الزمان، سابقة فى ذلك كلا من اليابان والاتحاد السوفيتى والصين.

وفى الوقت الذى وصلت فيه كل من البلاد الثلاثة إلى التقدم الذى كانت تنشده، بقيت مصر كما هى، تتخبط، ثم إذ بها - مع مطلع الستينات - تسير فى طريق عكسى، فإذا بها تتخلف بدلا من أن تتقدم، حتى صارت الحياة فيها عبئا على الأحياء».

«وقد تقدمت البلاد الثلاثة، ومن قبلهما تقدمت الولايات المتحدة الأمريكية، لأن كلا منها سار فى طريق التقدم، مراعيا - فى سيره - ظروفه الخاصة، وملامح شخصيته القومية، بينما لم تستطع مصر تحقيق التقدم، لأنها ظلت - حتى اليوم - تتطلع إلى النماذج الموجودة فى البلاد المتقدمة.

والغريب أن كل بلد من البلاد الثلاثة، مضافا إليها الولايات المتحدة، قد بدأت تقدمها»، «مأخوذة بالتقدم الأوربى»، «ثم سرعان ما اكتشف كل بلد من هذه البلاد، أن النموذج الغربى يؤدى إلى تقدم مادى، ولكنه لا يؤدى إلى تقدم حضارى، بل على العكس، يؤدى إلى (زلزلة) لقيم يُراد لها أن تثبُت، ومن ثم سعت كل منها إلى (تعديل) الحضارة الغربية المأخوذة، بحيث تناسب (التربة) القومية»[1].

ويضاف إلى هذه الأهداف السياسية العزيزة التى تحققها التربية المقارنة، ما تقوم به من دور فى تزويد أولئك الذين يضطرون إلى الاحتكاك بالشعوب الأخرى، من معلمين وسياسيين ودبلوماسيين، بالنمط القومى السائد فى البلد الذى سيعملون به، أو يتعاملون مع الشعب الذى يعبر عنه، مما يجعلهم أقدر على (التفاهُم) مع شعبه، وأقدر - بالتالى - على تحقيق النجاح فى مهامّهم.

وأما عن الأهداف التى تتعلق بالسلام العالمى، فإن التربية المقارنة يمكن أن تلعب دورا بارزا فى تحقيق السلام والتفاهم الدوليين؛ وذلك لأنها تهتم (بفهم) الآخَر، وتعتمد - فى تحقيق ذلك - على تبادل الزيارات، وعقد المؤتمرات فى البلاد المختلفة، وعلى التعاون فى حل المشكلات التعليمية، مما لابد أن يؤدى إلى زرع الإحساس بالأخوّة الإنسانية، خاصة وأننا صرنا نعيش الآن، ومنذ الحرب العالمية الثانية، فى

(١) دكتور عبد الغنى عبود: دراسة مقارنة لتكريم التربية (مرجع سابق)، ص٤٨٤، ٤٨٥.

عالم، يعتبره راميريز Ramirez وبولى بينيت Boli-Bennett وحدة واحدة[١]، صار السلام والتعاون فيها هما البديل الوحيد للحياة، بسبب أسلحة الدمار الشامل.

لقد صار السلام هو لغة الحياة الوحيدة المحتملة فى عالم اليوم، كما سبق عند الحديث عن التربية المقارنة منذ الحرب العالمية الثانية[٢]، وللسلام آلياته، التى لا تتوفر في تخصص من التخصصات، كما تتوفر للتربية المقارنة، وذلك بما تحققه من فهم للآخر من الشعوب، وبالتالى يُسر فى التفاهُم معه، وقدرة على التعاون معه، وإفادته والإفادة منه جميعا - حتى لقد صار «الاهتمام بالمقارنات الدولية موضع دعم شديد، من السياسيين وصناع القرار التعليمى، فى مجال التربية»، ممن «صاروا يرغبون بشدة فى معرفة أداء نظامهم التعليمى، مقارنا بأداء نظُم التعليم فى البلاد المشابهة لبلدهم»[٣] - على حد تعبير كيفز Keeves.

وأخيرا نصل إلى **الهدف الشخصى**، الذى يمكن أن يتحقق لدارس التربية المقارنة، وهو أنها تزود الدارس لها، والباحث فيها، بالموضوعية، وسعة الأفق، وبُعد النظر، وعدم الانخداع بالمظاهر والشكليات، ومنطقية الوصول إلى الأهداف التى يرغب فى الوصول إليها، والقدرة على الموازنة بين إمكانياته وأهدافه، والقدرة - بالتالى - على التخطيط العلمى السليم، للوصول إلى تلك الأهداف، وعدم التطلع إلى ما لدى الآخَرين، مع القدرة على فهم النفس، وفهم إمكانياتها، واستغلال هذه الإمكانيات فى العمل والسعى، للوصول إلى مستوى حياة أحسن.

(1) Francisco O. Ramirez and John Boli-Bennett: "Global Patterns of Educational Institutionalization", Chapter II From: **Comparative Education**, Edited by Philip G. Altbach and Others; Macmillan Publishing Co., Inc., New York, 1982, p. 15.

(٢) ارجع إلى ص ٦٣-٦٧ من الكتاب.

(3) John P. Keeves: "The Case for International Comparrisons", Chapter 10, from: **Ferment in Education: a Look Abroad**, Edited by John J. Lane, The National Society for the Study of Education, Series on Contemporary Educational Issues: The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, 1995, p. 169.

سادسا: صعوبات البحث في التربية المقارنة:

لايمكن أن تكون للتربية المقارنة هذه القدرة، على تحقيق مثل هذه الأهداف المتعددة، مما رفع من قيمتها وسط علوم التربية الأخرى، رغم اعتبارها أحدثها سنًا - إلا ويكون الطريق إلى البحث فيها مفروشا دائما بالأشواك، مُحاطا بالمخاطر، حيث تُعتبر التربية المقارنة علما «متداخل التخصصات»، يحتاج «إلى الموادّ والميادين العلمية الأخرى، لإلقاء الضوء على المشكلات التربوية». ولذلك «لايوجَد دارس للتربية المقارنة لا يرى أهمية الاستعانة بالمواد والميادين الأخرى». و«الصعوبة تبدو في أنه من المتعذر على باحث بمفرده، أن يلم بكل الميادين، بصورة كافية»[(١)].

ويمكن تلخيص صعوبات البحث في التربية المقارنة - في ضوء ما سبق - فيما يلي[(٢)]:

١- اعتمادها على الحقائق المتصلة بنظام التعليم في البلاد موضوع الدراسة، وخاصة الإحصائيات، وهذه الإحصائيات قد لا تكون متوفرة، بل إنها غالبا ما لاتكون متوفرة، وخاصة في البلاد غير المتقدمة، التي تكون أجهزة الإحصاء فيها متخلفة، بشريا وآليا وفنيا، مما يجعل هذه الإحصائيات تتسم بعدم الدقة، كما أنها تكون غير منتظمة، مما يجعل الكثير منها - مع عدم دقته - قديما، وغير واف.

٢- أن هذه الإحصائيات تكون - في كثير من الأحيان - حتى في بعض البلاد المتقدمة - مقصودا بها الدعاية، ولذلك تعتمد على المبالغة، ومن ثم فهي تقوم (بتزييف) الواقع، أكثر مما تقوم (بتصويره)، مما يجعل البيانات المتوفرة، حتى ولو كانت حديثة - عاجزة عن مساعدة الباحث، في الوصول إلى (الحقيقة) التي ينشدها.

٣- أن الباحث لا تُحلّ مشاكله بمجرد توفّر الإحصائيات الحديثة، وصحة الأرقام الواردة بها، وإنما تعترض سبيله - بعد ذلك - مشكلة أعظم، وهي تفسير تلك الإحصائيات والبيانات، لأنها تظل جامدة جافة، فميزانية التعليم في بلد ما، ونصيب كل متعلم من هذه الميزانية، مثلا، تتطلب - إلى جانبها - لتُفهم على حقيقتها - معرفة بسعر عملة ذلك البلد، وبقيمتها الشرائية في السوق الدولية، وبمستوى المعيشة فيه،

---

(١) الدكتور محمد منير مرسي: **الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص٢٦.

(٢) تم الاعتماد - في تحديد هذه الصعوبات عموما - على المرجع التالي:

- دكتور عبد الغني عبود: **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة**، (مرجع سابق)، ص٨٠-٨٣.

وبالمسئوليات التعليمية الملقاة على الميزانية، وبطموح الشعب وآماله، وبتاريخه الماضى، وبغير ذلك من المسائل، التى لا يمكن فهم الأرقام إلا فى ضوئها.

فنسبة الميزانية المخصصة للتعليم إلى الميزانية العامة للدولة، أو إلى الدخل القومى العام، قد تكون ضئيلة محدودة فى بلد من البلاد، ولكنها كافية تماما، إذا كان النظام التعليمى بها عريقا، ومدارسه كافية، وجُهد التعليم شعبيا، ولديه مدرسوه المعدون إعدادا كافيا، بينما قد تكون نسبة هذه الميزانية كبيرة فى بلد آخر، ولكنها تكون غير كافية، إذا كان النظام التعليمى به حديثا، تنقصه المدارس اللازمة الحديثة، والمدرسون المعَدون، وما إلى ذلك، مما لايكون النظام التعليمى نظاما تعليميا حقيقيا إلا به، كما رأينا فى تجربة بلاد الخليج العربية، بعد ارتفاع أسعار النفط فى السبعينات، حيث استُغلت معظم موارد النفط، فى بناء البنية التحتية لحياتها، التى لم تكن موجودة أصلا، ومنها البنية التحتية التعليمية، فأُنفقت آلاف المليارات من الدولارات على بناء المدارس والجامعات، على أحدث النظُم العالمية، واستقدمت أساتذة الجامعات من كل بلاد العالم، واستقدمت مدرسين لمدارسها من بلاد عربية كثيرة، وكانت تنتقى من هؤلاء وهؤلاء أفضل العناصر، وتدفع لهم أكبر الأجور.

٤- اختلاف المصطلحات المستخدمة فى مجال التربية، من بلد إلى آخر، حيث لكل مصطلح يُستخدم فى مجال التربية فى كل بلد، هوية وتاريخ ومولد، فهو ابن ثقافة بعينها، تختلف بطبيعة الحال من بلد لآخر، إضافة إلى اختلاف مراحل التعليم، وكل مرحلة منها، من بلد لآخر أيضا، بحسب الظروف الخاصة بكل بلد، مما يضع أمام الباحث صعوبات، حين يقارن مرحلة تعليمية معينة، فى بلدين أو أكثر، وعما يفرض عليه الحذَر، والدقة فى التعامل مع ما يقرؤه.

وأوضح الأمثلة على اختلاف المصطلحات، أن الإدارة التعليمية (العليا) يُصطلح على تسميتها فى الولايات المتحدة الأمريكية Management، التى هى مصطلح للإدارة المدرسية (الإجرائية) أو التنفيذية فى إنجلترا، وأن الإدارة المدرسية (الإجرائية أو التنفيذية) يُصطلح على تسميتها فيها Administration، التى هى مصطلح للإدارة التعليمية فى إنجلترا - رغم التقارب الثقافى بين إنجلترا والولايات المتحدة، فى كل شيء، كما سنرى فى الفصل الرابع، عند الحديث عن التربية فى العالم الرأسمالى الغربى فيما بعد.

كذلك نجد أن مصطلح (المدرسة الثانوية) فى مصر، وفى غيرها من البلاد العربية، يقابله مصطلحات (المدرسة الثانوية Secondary School)، و (مدرسة النحو

Grammar School) فى إنجلترا، و (المدرسة العليا للكبار Senior High School) فى الولايات المتحـدة، والمعهد Gymnasium فى ألمانيا - وأن المدرسـة الإنجليزية المسـماة (Public School)، ليسـت هى (المدرسـة العامة)، الموجودة فى مخـتلف بلاد العالم، كما يدل على ذلك اسمها، وإنما هى (المدرسة الخـاصة)، العالية المصروفات، المقصورة على (أولاد الذوات) فى إنجلترا.

٥- أن الدراسة المقـارنة لنظم التعـليم تتطلب الإلمام بعلوم كثـيرة، تربوية وغـير تربوية، فهى تتطلـب معرفة واسـعة بالفكر التربوى، وأصـول التربية واجـتماعيـاتها، واقـتصـاديات التعـليم، والمناهج وطرق التـدريس، وعلم النفس والصـحة النفـسيـة، وغيرها، إضـافة إلى معرفـة واسعة بالاقتصـاد والسياسة والاجـتماع والجغـرافيا وعلم الإنسان والفلسـفة، والتاريـخ العام وتاريخ التربيـة، وغيرها، مما لابد منـه لفهم النظام التعليمى الذى تتمّ دراسته.

ويزيد من صعوبات البحث فى هذه المعرفة الواسعة، أن هذه العلوم كلها، ليسـت هدفا فى حد ذاتها، وإنما هى (وظيفية)، يرجع إلـيها الباحث، وبحذر شديد، (لينتقى) من بينها، ما يخدم به موضوعـه، ويلقى به عليه الضوء، كلما دعت إلى ذلك الحاجة. وبدون هذا الحذر، سيـجد الدارس نفسه (يجرفـه) التيار بعيـدا عن القصـد، وراء بريق أفكار - سياسية واقتصادية واجتماعية، تتحول إلى (عبء) على دراسته ذاتها، بدلا من أن تكون (عونا) لها.

٦- أن هذه الدراسة تتطلب من البـاحث الإلمام بكل ما يتصل بـنُظم التعليم التى يدرسهـا، من فكر تربوى، وواقع جغـرافى وتاريخى، وسيـاسة واقتـصاد واجتـماع، وعادات وتقاليد، إضافة إلى تفصيلات هذه النظم ودقائقها، كما تبدو فى المناهج وطرق التدريس والإدارة التعليـمية والإدارة المدرسية وإعـداد المعلمين والإشراف الفنى ومراحل التعليم ومرحلـة الإلزام، وغيرها، مع تركيز أكـبر على المشكلات التى يدرسها بطبـيعة الحال - وأن الباحث يضع نصب عينيه أن كل هذه المعلومات عن نظم التعليم موضوع الدراسة، ليست هدفا فى حـد ذاتها، وإنما هى (وظيفية) أيضا، لا يستخـدمها الباحث إلا بالقدر الذى يلقى به الضوء على المشكلات التعليمية التى يقوم بدراستها.

٧- أنها تتطلب مـعرفة كبـيرة باللغات الأجنبـية، ليـستطيع البـاحث القراءة عن البلاد التى يقوم بدراستـها، بلغاتها، فيكون أقدر على فهم نظـم التعليم التى يدرسها، والقوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيـها، وأقدر على زيارة هذه البلاد، والتعامل مع أهلها

وثقافتها، ليقف بنفسه على النظام التعليمي وظهيره الثقافي، فيكون أقدر على النفاذ إلى المشكلات، فتكون له رؤية أوضح إلى القضايا، ويكون لدراسته قيمة أكبر، ويكون لما يقدمه من حلول - إن قدم حلولا للمشكلات - قيمة وفائدة.

٨- أنه يصعب استخدام الاختبارات السيكولوجية والنفسية والقياسات العقلية، في هذه الدراسة - المقارنة - لأن مثل تلك الاختبارات والقياسات، إنما تُبنى في إطار ثقافة بعينها، مما يعني صعوبة تطبيقها على أكثر من ثقافة واحدة، ومما يعني حرمان الدارس من الفائدة التي يمكن أن تجنَى من وراء تطبيقها، إذا كان تطبيقها ضروريا.

٩- أن مناهج البحث في التربية المقارنة، لا تزال موضع جدل بين المشتغلين بها حتى الآن، مما يشكل - في حد ذاته - مشكلة كبرى في الدراسة المقارنة لنظم التعليم ومشكلاته، وذلك لأن «تقدم البحث العلمي رهن بالمنهج»، ولأن «المعرفة الواعية بمناهج البحث العلمي، تمكّن العلماء والباحثين من إتقان البحث، وتَلافي كثير من الخطوات المتعثرة، أو التي لا تفيد شيئا»[1]، ولأن «الخطأ في نتيجة معينة، يتوصل إليها في نطاق علم من العلوم شرّ هيّن، يسهل تصحيحه بتطبيق مبادئ أكثر رسوخا، أما الأخطر من ذلك كثيرا، فهو الخطأ في منهج علم بعينه، لأنه يتضاعف كلما استُخدم هذا المنهج، وأمر تصحيحه أصعب كثيرا»[2]، على حد تعبير روبرت أغروس وجورج ستانسيو Robert Augros and George Stanciu.

وعندما تكون مناهج البحث موضع جدل هكذا، كما هي في التربية المقارنة، فإن الطريق يكون أشقّ أمام الباحثين والدارسين جميعا، مما يُعتبر عقبة أمام التخصص ذاته، وأمام التقدم على طريقه.

١٠- أنها تتطلب أن يجمع الباحث في نفسه، بين الذاتية والموضوعية، على أن يُقيم بين النقيضين توازُنا معقولا، فالذاتية ضرورية، لأن الباحث يحسّ بها المشكلات ويتحسّسها، والموضوعية ضرورية، لأن الباحث يربط بها بين الأسباب والنتائج.

وقد يبدأ الباحث ذاتيا، يحس بمشكلة معينة، ثم يتحول بعد ذلك إلى الموضوعية، ليبحث عن الحقائق المتصلة بها، ثم يعود إلى الذاتية مرة ثانية، ليضع كل

---

(١) الدكتور عبد الرحمن بدوي: **مناهج البحث العلمي**؛ دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٣، ص٧.

(٢) روبرت م. اغروس، وجورج ن. ستانسيو: **العلم في منظوره الجديد**، ترجمة د. كمال خلايلي، رقم (١٣٤) من (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، جمادى الآخرة ١٤٠٩هـ - فبراير/ شباط ١٩٨٩م، ص١٤٣.

الاعتبارات الإنسانية نصب عينيه ثم يرتد إلى الموضوعية، يتلمس بها الأسباب، أو القوى والعوامل الثقافية، وهكذا.

وبالمثل، قد يبدأ الباحث موضوعيا، ثم يتحول الباحث إلى الذاتية، وهكذا.

والمهم هو أن يقيم الباحث توازُنا بين الجانبين، بحيث لا تطغى الذاتية على الدراسة، فتخرج بها عن الأسلوب العلمي، الذى يعتمد على الحقائق بالدرجة الأولى، ولا تطغى الموضوعية على الدراسة، فتحيلها إلى مجموعة من الحقائق الجافة، التى يتحول بها إلى مجرد عقل إليكتروني، قد يكون صادقا فيما يعكسه من حقائق، ولكنها تظل تفتقد قراءتها وتفسيرها.

١١- أن كل تلك الصعوبات تتطلب (قُدرات) خاصة، تضمن أن تتوفر للباحث (مواصفات) معينة، منها ما يتحلى به بحكم شخصيته واستعداده الخاص، كالصبر والذكاء وسعة الأفق والمرونة والحساسية، ومنها ما يستمده من خلال إعداده العلمى، فى دراسته بمرحلتى الماجستير والدكتوراه، بحيث يمارس جمع البيانات والإحصائيات، ويتمكن من قراءتها وتفسيرها، واستيعاب الكثير من الحقائق المتصلة بنظم التعليم التى يدرسها، وبالفكر التربوى عموما، وبمختلف العلوم التى يقف بها على القوى الثقافية المؤثرة فى نظم التعليم التى يدرسها، والربط والتنسيق بينها جميعا، مما سبق توضيحه والحديث عنه.

ويجب الا يُفهم من ذلك أن الباحث فى التربية المقارنة إنسان (مُعجز)، أوتى من القُدرات ما لم يتوفر لغيره من البشر، لأنه لايمكن أن يتاح لإنسان، كل ما أشرنا إليه من (مواصفات)، ولكن الباحث هنا يتدرب - فى مرحلة إعداده - على (التصرف) فيما لم يتوفر له من بيانات ومعلومات، وفيما لم يستطع التوصل إليه واستيعابه.

والقدرة على (التصرف)، هى - فى حد ذاتها - (موهبة)، يجب أن يتحلى بها الباحث فى التربية المقارنة.

غير أن تلك (الصعوبات) التى تعترض طريق الدراسة المقارنة لنظم التعليم، و(القدرات) التى توفرت لدى علماء التربية المقارنة، والتى مكنتهم من تخطّيها، كانت هى التى دفعت بالتربية المقارنة، لتحتل مكانتها بين العلوم التربوية، علما رائدا لها، لا مجرد (ذيل) لعِلم منها.

إن الأشواك تُلهب الظهر حقا، ولكنها تقوّيه أيضا، فتجعله أقدر على الاقتحام.

سابعا: مناهج البحث فى التربية المقارنة:

يعرّف منهج البحث، أو الميثودولوجيا Methodology بأنه «الدراسة المنطقية والمنظمة، للمبادئ التى توجه الاستقصاء العلمى»[1]، وهو «أحد فروع المنطق، ويبحث فى مناهج العلوم المختلفة. ولا تَبتكر هذه الدراسة طُرُقا للبحث، ولكنها تدرُس فقط المناهج المستخدَمة، وذلك بتحليل بناء العلوم، بدراسة أهدافها، وكيفية نموّها، وأنواع التعليمات التى تتضمّنها، وأُسسها أو فروضها الفلسفية، وعلاقتها بالعلوم الأخرى»[2].

ومعنى ذلك أن منهج البحث فى علم من العلوم، أمر لا يأتى من خارج هذا العلم، وإنما هو يأتى من أعماقه ذاتها، ليكون مناسبا له، ومحققا لأهدافه، وقادرا على تطويره، وعلى دفع خطوات البحث فيه وفق منطق العلم ذاته، ومن ثم يمكن تعريفه - أى منهج البحث - بأنه «طائفة من القواعد، من أجل الوصول إلى الحقيقة فى العلم»[3]، ويرى الدكتور عبد الرحمن بدوى أن الوصول إلى الحقيقة فى العلم، لا يتأتى دون منهج علمى، أو منهج بحث، فهو «يدور معه وجودا وعدما، دقة وتخلخُلا، خصبا وعُمقا، صدقا وبطلانا»، وأننا «يمكن أن نفسر تطورات العلم والمعرفة العلمية، بأدوارهما المتفاوتة، عن طريق بيان دور المنهج العلمى فى تحصيلهما، فما انتكس العلم إلا بسبب النقص فى تطبيق المناهج العلمية، أو تحديدها»[4].

ويقسم الدكتور عبد الرحمن بدوى مناهج البحث العلمى، إلى ثلاثة أنواع كبرى من المناهج، هى المنهج الاستدلالى أو الرياضى، والمنهج التجريبى، والمنهج الاستردادى أو التاريخى - ويرى أنه يمكن أن يضاف إليها نوع رابع، هو المنهج الجدلى، ونرى نحن أنه يمكن أن يضاف إليها منهج خامس، هو المنهج الوصفى.

ويمكن التفريق بين هذه المناهج على النحو التالى:

١- المنهج الاستدلالى أو الرياضى:

وهو المنهج الذى يبدأ من قضايا يسلَّم بها، ينتقل منها إلى قضايا أخرى تنتُج عنها بالضرورة، دون الالتجاء إلى التجربة، وهذا السير إما بواسطة القول، أو بواسطة الحساب»[5]، ففى «الأفكار الرياضية، يكون الدليل المناسب عادة، برهانا منطقيا، يستند

---

(١) نخبة من أساتذة قسم الاجتماع بجامعة الإسكندرية: المرجع فى مصطلحات العلوم الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص٢٨٧.

(2) Dr. A. Zaki Badawi, Op. Cit., p. 267.

(٣) الدكتور عبد الرحمن بدوى (مرجع سابق)، ص٣.

(٤) المرجع السابق، ص ٧ (من التنبيه)

(٥) المرجع السابق، ص٨٢

إلى قوانين معترَف بها، ويجرى فى خطوات استنتاجية، تعتمد كل واحدة منها على ما قبلها، وتُفضى إلى ما بعدها». «ولقد كان أروع إنتاج الفكر الإغريقى، هو هذا المنطق الرياضى، الذى استنّه أرسطو، ونفّذه إقليدس بذكاء وإبداع، فى هندسته الرائعة»[1].

٢-المنهج التجريبى:

وهو منهج العلومُ الطبيعية أو التجريبية، حيث «يكون الدليل عادة تجربة عملية، تختبر الفكرة، وتثبت صحّتها وبطلانها. وربما كان القسط الأكبر من الدراسات التجريبية، إنما يستهدف التعرف على تجارب تؤيد ما يُعرف من أفكار أساسية، أو تنقُضها، أو تعدّلها، ولم يكن الفكر الإغريقى يجهل العمل التجريبى جهلا تاما، ولكنه لم يعدّه دليلا علميا، فكان الفكر الإسلامى هو الذى رفعه - بلا ضجيج - إلى مرتبة الميزان المعترَف به علميا، وذلك من هدى القرآن الكريم، الذى يعد كل حقائق الكون آيات من آيات الله، ودلائل على وجوده وقدرته، ويدعو إلى كشف هذه الحقائق، ويعتبر كشفها عبادة. وقد كان مما تعلمه الأوربيون من الفكر الإسلامى، هذا الدليل التجريبى»[2].

والمنهج التجريبى هو المنهج «الذى نبدأ فيه من جزئيات أو مبادئ، غير يقينية تماما، ونسير معها معمّين، حتى نصل إلى قضايا عامة، لاجئين فى كل خطوة إلى التجربة، كى تضمن لنا صحة الاستنتاج، وهو منهج العلوم الطبيعية على وجه التخصيص»[3].

ويبدأ هذا المنهج «بالملاحظة، ويتلوها بالفرض، ويُتبعها بتحقيق الفرض، بواسطة التجريب»[4].

ويسمَّى هذا المنهج أحيانا «منهج الاستقراء»، الذى يتمثل «فى عدة خطوات، تبدأ بملاحظة الظواهر، وإجراء التجارب، ثم وضع الفروض، التى تحدد نوع الحقائق، التى ينبغى أن يُبحث عنها، وتنتهى بمحاولة التحقق من صدق الفروض

---

(١) أحمد سليم سعيدان: **مقدمة لتاريخ الفكر العلمى فى الإسلام**، رقم (١٣) من (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة للفنون والآداب، الكويت، ربيع الأول ١٤٠٩هـ - نوفمبر (تشرين الثانى)، ١٩٨٨م، ص٢١.

(٢) المرجع السابق، ص٢١، ٢٢.

(٣) الدكتور عبد الرحمن بدوى (مرجع سابق)، ص١٩.

(٤) المرجع السابق، ص١٣٠.

أو بطـلانهـا، توصـلا إلى قوانين عامـة، تربط بين الظواهر، وتوجد العـلاقات بينها»(1).

٣- المنهج الاستردادى أو التاريخى:

وهو «الذى نقوم فيه باسترداد الماضى، تبعا لما تركه من آثار، أيا كان نوع هذه الآثار، وهو المنهج المستخدم فى العلوم التاريخية والأخلاقية»(2).

٤- المنهج الجدلى:

وهو الذى «يحدد منهج التناظر والتحاور فى الجماعات العلمية، أو فى المناقشات العلمية، على اختلافها، ولا يمكن لهذا المنهج أن يأتى بثمار حقيقية، إلا إذا أسعدته المناهج الثلاثة السابقة»(3).

٥- المنهج الوصفى:

وهو الذى نقوم فيه بدراسة الظواهر كما هى فى الواقع، بطريقة علمية منظمة، قائمـة على (الانتقاء) من بين عناصـر الظاهرة موضوع الدراسـة، بما يحقق أهداف الدراسة، ومن ثم فهى لـيست مجرد وصف عشـوائى لما تقع عليه العين، ومن هنا صعوبة هذا المنهج، على عكس ما يبدو، إضـافة إلى أنه «لا يتوقف فقط عند تحديد ملامح المشكلة، ووصفها وصفا علميا، بل يتعدى ذلك إلى محاولة البحث عن أسبابها الحقيقيـة. وتتعدد أنواع الدراسات الوصفية، فـتشمل دراسة الحالات Case Study، والدراسات المسحيّة Survey Study، وتحليل الأنشطة والوظائف Activities and Job Analysis، والدراسات المكتبية والوثائقية»(4) - إضافة إلى تحليل المضمون، وتحليل المحتـوى Content Analysis الذى هو «طريقـة للتحليل»، «تهـدف إلى الوصف الموضوعى والمنظم والكمى، للمضمون الظاهر»(5).

وإذا كان المنهج الوصفى يهتم بالظاهرة موضوع الدراسة فى وضعها الراهن، فإنه يُعتبر مكملا لعمل المنهج التاريخى/ الاستردادى، الذى رأيناه يهتم بوصف الظواهر فى

(1) الدكتور عبد الباسط محمد حسن: **أصول البحث الاجتماعى**؛ الطبعة الثانية، مطبعة لجنة البيان العربى، القاهرة، ١٩٦٦، ص٣٢

(2) الدكتور عبد الرحمن بدوى (مرجع سابق)، ص١٩

(3) المرجع السابق، ص١٩

(4) الدكتور عبد الله عبد الرحمن الكندرى، والدكتور محمد أحمد عبد الدايم: **مدخل إلى مناهج البحث العلمى، فى التربية والعلوم الإنسانية**؛ الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م، ص ٦

(5) الدكتور رشدى طعيمة: **تحليل المحتوى فى العلوم الإنسانية: مفهومه - أسسه - استخداماته**؛ دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٧م، ص٢٢

حالة مضت من حالاتها، ومن ثم فهو «مكمل للمنهج التاريخي أو الاستردادي»[1] - إضافة إلى احتياجه إلى التاريخ ومنهجه، لتفسير الظاهرة موضوع الدراسة في وضعها الراهن، وفهمها، حيث تُعتبر الدراسات الوصفية دراسات مسحية في أساسها»[2]، لا يقتصر عملها على مجرد وصف الظواهر، وإنما يتعدى ذلك إلى «تفسير الظاهرة كما تقع، وفي ضوء القوانين التي تمكننا من التنبؤ بها»[3]، مما يجعل المنهج الوصفي منهجا وسطا، بين المنهج التاريخي، الذي يهتم بالحالة السابقة للظاهرة، ومنهج الدراسات المستقبلية، الذي يهتم بالظاهرة في الحالة التي يمكن أن تصير إليها - فالحاضر ليس إلا ثمرة الماضي، وما يجري على أرض الحاضر، هو الذي يشكل الصورة التي سيكون عليها المستقبل.

* * *

ويلفت نظرَنا المهتمون بقضية البحث العلمي والمناهج المستخدمة فيه، من المناطقة والفلاسفة جميعا، إلى أن «عدد المناهج لا يكاد ينحصر، ففي داخل كل علم عدة مناهج، بل إنه لمن المستحسَن أحيانا أن تستعمل مناهج خاصة، لمسائل جزئية، في داخل العلم الواحد»[4]، ومن ثم فإن «الفصل بين مختلف المناهج بالنسبة إلى أي علم من العلوم، يكاد يكون مستحيلا، فإن وراء هذه المناهج كلها، وحدة العقل الإنسانى»[5]، ومن ثم فإن الأمر «يتوقف على الموضوع الذي يشتغل فيه الباحث، فإذا كان يسير من مبادئ ثابتة معروفة، إلى النتائج التي تتضمنها، كان يسلُك سبيل الاستدلال، أما إذا كان بإزاء علاقات معقدة، وأحوال متشابكة، فإنه لا يستطيع أن يسير بيقين، بل لابد له من افتراض الفروض، وتحقيقها من بَعد، بواسطة التجربة، حتى يضمن صحة الخطوات التي يسير بها، وهو - في هذه الحالة - إنما يستخدم منهج الاستقراء»[6]، أو المنهج التجريبي.

---

(١) دكتور عبد الغني عبود: **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص٨٥.

(٢) دكتور محمد زيان عمر: **البحث العلمي، مناهجه وتقنياته**؛ مطبعة خالد حسن الطرابيشي، جدة، ١٣٩٥هـ - ١٩٧٥م، ص١١٨.

(٣) الدكتور رشدي طعيمة (مرجع سابق)، ص٢٤.

(٤) الدكتور عبد الرحمن بدوي (مرجع سابق)، ص١٨.

(٥) المرجع السابق، ص١١٧.

(٦) المرجع السابق، ص١٣.

ويلخص الدكتور زكي نجيب محمود القضية كلها في أن المنهج العلمي كان «ذا وجهين، تولّى كلا منهما رجل، أما أحَد الرجلين فهو الفيلسوف الفرنسي ديكارت، الذي أراد أن يكون السير العلمي بادئا من فكرة داخلية، نثق في صوابها، ثم نمضي خارجين منها إلى حيث العالم الطبيعي وما وراءه - وأما ثانيهما فهو الفيلسوف الإنجليزي بيكون، الذي رأى أن يكون طريق السير في الاتجاه المضادّ، بادئا من الطبيعة الخارجية، وما نشاهده في ظواهرها، ثم نمضي داخلين إلى فكرة عقلية، نُقيمها، ونكون على يقين من صوابها»[1].

وإذا كان الأمر على هذا النحو من التداخُل بين المناهج المستخدَمة في العلوم الطبيعية والاجتماعية، التي أرسيت دعائمها منذ أكثر من قرن من الزمان، فكيف يكون الأمر بالنسبة للتربية المقارنة - أحداث العلوم التربوية على الإطلاق، وأكثرها تداخُلا وتعددا في تخصُّصاتها - كما سبق؟.

وقد كان علماء التربية المقارنة على وعي بهذا كله، حين أحجموا عن تحديد منهج معين للتربية المقارنة، أو استخدام مثل هذا المنهج، فيما عدا أولئك العلماء المحدثين، من أمثال أرثر مولمان A. Moehlman، رائد المنهجية العلمية الحديثة في التربية المقارنة، والذي تبعه «كل من جورج بيريداي G.Bereday في أمريكا، وبرايان هولمز B.Holmes وإدموندكنج في إنجلترا»[2]، الذين يرون إمكانية السيطرة على الظواهر الاجتماعية - بما فيها التربية، «واكتشاف القوانين المتحكمة في البيئة الاجتماعية»[3]، مثلما تمت السيطرة على الظواهر الطبيعية، واكتُشفت القوانين المتحكمة في العالم الطبيعي، بهدف خلق (علم) للتربية، يُفيد في إصلاح نظم التعليم في البلاد المختلفة، مستخدمين في ذلك خطوات المنهج التجريبي، الذي يسمّونه - خطأ - بالمنهج العلمي[4]، والذي هو «محاولة للتحكم في جميع المتغيرات والعوامل الأساسية،

(١) الدكتور زكي نجيب محمود: **تجديد الفكر العربي**؛ دار الشروق، بيروت، ١٩٧٣م، ص٢٤، ٢٥.

(٢) الدكتور محمد منير مرسي: **الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص٥٢، ٥٣.

(٣) المرجع السابق، ص٦٢.

(٤) ليس هناك ما يسمى (بالمنهج العلمي) حقيقة، إذ المناهج الخمسة التي تحدثنا عنها إنما هي مناهج علمية، والقائلون بالمنهج العلمي إنما يقصدون به (المنهج التجريبي)، أو (منهج الاستقراء). ونحب أن ننبه بهذه المناسبة - إلى الفرق بين (المنهج العلمي)، الذي هو وصف للمناهج الخمسة، أكثر مما هو تحديد لمنهج بعينه، وبين (الأسلوب العلمي) في التفكير، وفي حل المشكلات

باستثناء متغيّر واحد .. حيث يقوم الباحث بتطويعه أو تغييره، بهدف تحديد وقياس تأثيره في العملية»[١].

على أن روّاد (المنهجية العلمية الحديثة)، إنما يحصرون أنفسهم في إطار ضيق تماما - كما سنرى، إضافة إلى أن كل ما فعلوه لا يتعدى (استعارتهم) لمناهج بحث نجح استخدامها في مجال العلوم الاجتماعية، دون محاولة تنمية منهج بحث علمي متميز، خاص بالتربية المقارنة»[٢]، على حد تعبير كيلي **Kelley** وزملائه.

والمنهج العلمي في البحث يفرض أن يكون المنهج المتبع في الدراسة، متفقا مع طبيعة العلم الذي تتم الدراسة في ظله، ولذلك كان المنهج الاستردادي منهج البحث في التاريخ، والمنهج التجريبي منهج البحث في العلوم الطبيعية، والمنهج الاستدلالي منهج البحث في الرياضيات، وهكذا، حتى يكون المنهج - بالفعل - وظيفيا، يساعد الباحث في الوصول إلى الحقيقة المنشودة، وإلا أدى إلى غيرها، فغير معقول مثلا أن نستخدم المنهج التجريبي - بخطواته المعروفة - في بحث للتاريخ، أو المنهج الاستدلالي في بحث من بحوث التاريخ الطبيعي، أو المنهج الوصفي في بحث رياضي، وهكذا.

ومن ثم فإننا إذا أردنا إلى منهج مناسب للبحث في التربية المقارنة، فإننا يجب أن نضع في اعتبارنا طبيعة التربية المقارنة كعلم، فمن خلال طبيعة التربية المقارنة، يمكن أن نختار المنهج الملائم، بوصف منهج البحث يعني - كما سبق - «مجموعة المبادئ والممارسات والإجراءات، التي يتم تطبيقها في فرع محدد من فروع المعرفة، أو بوصفه يعمل على إيقاف الباحث على كيفية «تصميم البحث، وطريقة تنفيذه»[٣].

وإذا دخلنا من هذا المدخل إلى المنهج الأكثر مناسبة للاستخدام في مجال التربية المقارنة لوجدنا أن هذا المنهج يستعصى على المناهج التقليدية المعروفة، خاصة وأنها مناهج وضعية، قائمة على «ضرورة النظرة المادية للعالم، وتبني الأسلوب الحسي، الذي يراد به إقصاء كل أسلوب معرفي آخر، يعتمد الدين كمصدر معرفي في الحقل السوسيولوجي»[٤]، في الوقت الذي نجد فيه التربية المقارنة تعتمد على النسق الثقافي

---

(١) دكتور احمد بدر: **أصول البحث العلمي ومناهجه**، الطبعة الثانية؛ وكالة المطبوعات، الكويت، ١٩٧٥، ص٢٥٦.

(2) Gail P. Kelley and Others; Op. Cit., p. 510.

(٣) الدكتور محمد علي الخولي (مرجع سابق)، ص٢٩٧.

(٤) الدكتور محمد محمد امزيان: **منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية**، رقم (٤) من (سلسلة الرسائل الجامعية)؛ الطبعة الأولى، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندن، فيرجينيا، بالولايات المتحدة الأمريكية، ١٤١٢هـ - ١٩٩١م، ص٢٩.

للأمة، الذى لايمكن فـهم النظام التعليـمى ومشكلاته إلا فى ضوئـه، ومثل هذا النسق الثقافى ليس مـاديا محسوسـا فقط، وإنما هو مبنى «على تصورات مـعينة، عن الإنسـان والمجتمع»[1]، وفى الوقت الذى نجد مبدأ (الحـتمية) فيه ينهـار، حتى فى مجال العلوم الطبيـعية، بعـد أن «انتزعت اللاحتـمية مـقاليد السلطة من الحـتميـة، فكان انقلابا من النقيض إلى النقيض»، حيث «حلت اللاحتمية مـحل الحتمية، فحل الترابط الإحصائى بين الأحـداث، محل التـرابط السببى، والاتجـاه المحتـمل مـحل الاتجاه الضـرورى، واحتمالية الحدث محل حتميته»[2].

وكل ما نستطيع أن نقوله - فى هذا المجـال - فى ضوء ما سبق - هو أن دراسة نظم التعليم ومشكلاته دراسة مقارنة، تتطلب عدة أمور، هى:

١- **الوصف**: حيث يتم وصف المشكلة موضوع الدراسة، وعرضها، من خلال ما يتـصل بها من قـوانين وقرارات ولوائح وتقـارير لجان أو تقـارير رسميـة ومحـاضر جلسات، ومن إحصـاءات وبيانات وكتب وكتـيبات ومقالات، وغـيرها، مما يمكن من عرضها بصورة كمية، أو أقرب إلى الكمية.

والمنهج الأكثر مناسبة لذلك، هو (المنهج الوصفى).

٢- **التـحليل أو التفـسيـر**: حيث يتم إلـقاء الضوء على العـوامل التى أدت إلى المشكلة، سـواء كانـت هذه العوامل من داخل الـنظام التعليـمى ذاته أو من حـول هذا النظام، فى النمط القـولى السـائد، أو فى الشـخصـية القـومـية التى أفـرزته، أو فى الأيديولوجيا السائدة، التي تفعل فعلها فيـه. وتسـتخدم - فى هذا التحليل أو التفسير - مناهج، مثل (المنهج التاريخى / الاستردادى)، فى استعراض جذور المشكلة فى التطور التـاريخى للنظام التـعليمى، وللأمـة، كـما يجـوز استـخـدام (المنهج الاستـدلالى أو الرياضى)، للربط بين الظروف الـسياسـية والاقتصادية والاجتماعـية والدينية والمضاربة، التى تشكل مـعالم (الأيديولوجـيا) السـائدة، وبين نظام التعليـم ومشكلاته، وخـاصة المشكلة موضوع الدراسة.

---

(١) دكتور صلاح قنصوه: الموضوعية فى العلوم الإنسانية، عرض نقدى لمناهج البحث؛ دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة، ١٩٨٠، ص١٦

(٢) د. يُمنى طريف الخولى: العلم والاغتراب والحرية، مقال فى فلسفة العلم، من الحتمية إلى اللاحتمية؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٧، ص٣٧٢، ٣٧٣

وقد يستخدم - إلى جانب المنهجين - منهج آخر، هو (المنهج الجدلى)، سواء فى العرض التاريخى، وفى الربط بين القوى الثقافية ومشكلات التعليم، إذا استدعى الأمر ذلك.

٣- **تقديم الحلول المناسبة**: ويتم ذلك إذا كان الغرض من الدراسة غرضا نفعيا، إلا أن هذه الحلول يجب أن تكون نتيجة للدراسة التحليلية التفسيرية السابقة، ومبنية عليها، حتى تكون مناسبة (للشخصية القومية)، ومن ثم كان أكثر المناهج مناسبة للاستخدام هنا، هو (المنهج الاستدلالى أو الرياضى)، كما يجوز استخدام (خطوات) (المنهج التجريبى)، إذا استدعى الأمر ذلك.

فطبيعة الدراسة، والهدف منها، ونوع المشكلات وحجمها، والبلاد موضوع الدراسة، هى التى تستطيع وحدها تحديد ذلك كله.

ويجمع بين هذه المناهج الفرعية جميعا، على نحو معين، منهج واحد كبير، هو (المنهج المقارن).

كما يمكن أن تكون هناك مناهج فرعية أخرى، تتفرع عن هذا المنهج الكبير، تتعلق بالبلاد موضوع الدراسة، ومدى الصلة بينها، استغلها جميعا بيريداى Bereday، فى دراسته الممتعة لمشكلات تعليمية مختلفة. بطرق - أو أساليب - أو مناهج - مختلفة، فى كتابه (المنهج المقارن - أو الطريقة المقارنة - فى التربية Comparative Method in Education)، فقد خصص الفصل الثالث منه[1] لدراسة نظام التعليم فى بلد واحد، هو بولندا، على أساس أن «معالجة الموضوع على هذا النحو، لها أيضا قيمتها من وجهة نظر التربية المقارنة»[2]، وخصص الفصل السابع لدراسة (المشكلة اللغوية) فى بلد واحد أيضا، هو الاتحاد السوفيتى[3]، وخصص الفصل العاشر للحديث عن (البحث والتدريس)، فى بلد واحد أيضا، هو الولايات المتحدة[4].

وكان بيريداى قد خصص الفصل الرابع للمقارنة بين نظامى التعليم فى بلدين متناقضين أيديولوجيا، هما الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتى[5]، وخصص الفصل

---

(1) George Z. F. Bereday: **Comparative Method in Education**; Oxford and Ibh Publishing Co., Calcutta, 1967, p. 55-69.

(2) Ibid., p. 56.

(3) Ibid., pp. 131-142.

(4) Ibid., pp. 171-197.

(5) Ibid., pp. 70-92.

الثانى للمقارنة بين بلدين متقاربين ثقافيا، هما فرنسا وتركيا[١]، على أساس أن لكليهما تراثا تربويا واحدا، كانت فرنسا فيه هى الأصل، الذى عنه نقلت تركيا، وعلى أساس أن كليهما مركزى، فُرض فيه الإصلاح التربوى من أعلى[٢].

كذلك خصص بيريداى الفصل الخامس لمناقشة (إعداد المعلمين) فى ثلاثة بلاد، هى إنجلترا وفرنسا وألمانيا الغربية[٣]، على أساس ما بينها من اتفاق، فى المعاناة من النقص فى المدرسين بعد الحرب، بينما خصص الفصل السادس[٤] لمعالجة (إدارة المنهج المدرسى) فى أربعة بلاد مختلفة أيديولوجيا، هى الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتى وفرنسا وإنجلترا، وهو يركز - فى دراسته - على «أوجه الشبه» فى «تحليله المقارن» بينما كان فى الفصل الخامس قد ركز على «أوجه الاختلاف»، بهدف «الوصول إلى رؤية أوضح، للمشكلات التربوية المتشابهة، وبالتالى إلى اكتشاف القوانين العامة، القابلة للتطبيق»[٥].

وقريب مما فعله بيريداى فى كتابه، ما فعله نيقولا هانز Nicholas Hans فى كتابه (التربية المقارنة Comparative Education)، وسوف نعرض لفصوله، فى تقديمنا للفصل الرابع (القوى الثقافية) فيما بعد، وما فعله كاندل Kandel، وما فعله غيرهم وغيرهم، من علماء التربية المقارنة.

ثامنا: المنهج المقارن وخطواته:

يعرّف مجمع اللغة العربية (المنهج المقارن) بأنه «مقابلة الأحداث والآراء بعضها ببعض، لكشف ما بينها من وجوه شبه أو علاقة»، وتعتبر «المقارنة والموازنة من العلوم الإنسانية، بمثابة الملاحظة والتجربة من العلوم الطبيعية»[٦]، ومن ثم يرى الدكتور جميل صليبا أن «الطريقة المقارنة هى الأداة المثلى فى منهج علم الاجتماع»[٧].

(1) Ibid., pp. 29-51.

(2) Ibid., pp. 42, 43.

(3) Ibid., pp. 93-109.

(4) Ibid., pp. 110-128.

(5) Ibid., p. 110.

(٦) مجمع اللغة العربية: المعجم الفلسفى (مرجع سابق)، ص١٩٥.

(٧) الدكتور جميل صليبا: المعجم الفلسفى، بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية، الجزء الثانى؛ الشركة العالمية للكتاب، دار الكتاب اللبنانى، بيروت، ١٩٨٢، ص٢٠٦.

وقد «أطلق على (المنهج المـقارن) - فيمـا قبل - أسمـاء متعددة، كـان كل منها يعكس طبيعة المرحلة التى تمر بها التربـية المقارنة فى تطورها، ولكن كلا منها كان يمس جانبا واحدا منهـا فقط، فأطلق عليه (منهج الاستعـارة)، وواضح أنه سُمى كذلك فى مرحلة كان الهدف من التـربية المقارنة فيها، هو نقل أو استـعارة نظم التعليم من البلاد المتقدمة، حتى ثبت خطأ الهدف وخطأ المنهج معا.

كما أُطلق عليه (المنهج الوصفى) فى تلك المرحلة أيضا، أو بعدها بقليل، ولازال البعض يطلقونه حتى الآن عليه. بيد أن التربية المقارنة ليست مجرد وصف لنظم التعليم ومشكلاته، حتى يكون (المنهج الوصفى) هو منهج البحث فيها.

كما أُطلق عليه (المنهج التحليلى)، أو (المنهج التفسيرى)، بعد انتقال التربية المقارنة إلى المرحلة الثالثة من مراحل نموها (مرحلة الربط بين نظم التـعليم ومجتمعاتها)، وأُطلق عليـه فى تلك المرحلة أيضا (منهج القـوى والعوامل)، واسـمه أكـثر تحـديدا من (المنهج التحليلى أو التفسيرى)، ولكن أحـدهما (المنهج التحليلى، ومنهج القوى والعوامل)، لا يدل إلا على جانب واحد فقط، من الجوانب العديدة، التى تتناولها التربية المقارنة.

وأخيرا أُطلق عليه (المنهج العلمى)، فى المرحلة الأخيرة، غير أن (المنهج العلمى) اسم كبير، يشمل كل المناهج المـستخدمة فى العلوم، الطبـيعية والإنسـانية، التربوية وغير التربوية، وهو - نتيجة لذلك - لا يدل على شىء على الإطلاق.

ومن ثم كان (المنهج المقارن) هو أنسب المناهج المستخدمة، لدراسة التربية بطريقة مقارنة، وأكثرها شمولا للمناهج الفرعية، التى يمكن استخدامها فى هذه الدراسة»[١].

ومما تجـدر الإشـارة إليـه فى هذا المجـال، أن المنـهج المقـارن Comparative Method ليس منهـجـا مـقـصـورا على التـربيـة دون سواها، وإنمـا هو منهج واسع الاستخدام فى كل العلوم، وخاصة العلوم الاجتمـاعية، ويُقصد به «فى علم» الاجتماع طريقة للمقـارنة بين مجتمعات مـختلفة، أو جماعات داخل المجـتمع الواحد، أن نظم اجتـماعيـة، للكشف عن أوجه الشـبه والاخـتلاف بين الظواهر الاجتـماعـية، وإبراز أسبـابها، وفـقا لبعض المحكات، الـتى تجعل هذه الظواهر قـابلة للمقارنة، كـالنواحى التاريخيـة والإثنوجرافية والإحـصائية»[٢]، وذلك «بهدف اكتـشافات العوامل السـببية الخاصة بظهورها وتطورها، وصور الارتباط والتداخل بين كل منها»[٣].

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص٩١.

(2) Dr. A. Zaki Badawi,; Op. Cit., p. 75.

(٣) نخبة من أساتذة قسم الاجتماع بجامعة الإسكندرية (مرجع سابق)، ص٧٦.

ويدل تاريخ المنهج، على أن هذه الطريقة - المقارنة - قد استخدمت أيضا «فى القرن الثامن عشر، عندما حاول علماء اللغة مقارنة لغات مختلفة، للكشف عن خصائصها العامة، حتى يمكن تصنيفها إلى مجموعات لغوية. كما استخدمت أيضا فى القرن التاسع عشر، كطريقة لتحديد أوجه الشبه بين النظم الاجتماعية، حتى يمكن تتبع أصولها العامة.

ومن الجدير بالذكر أن أرسطو كان أول من استخدم هذه الطريقة استخداما منظما، فى دراسته للأنظمة السياسية»[1].

وتأتى صعوبة دراسة مشكلات التربية بطريقة مقارنة، من أنه لا توجد خطوات واحدة محددة، يمكن السير عليها، فى كل الحالات، على نحو ما رأينا فى (صعوبات البحث فى التربية المقارنة) من قبل[2]، إذ «تتوقف الطريقة التى يتبعها الباحث فى الدراسة المقارنة، على الغرض من بحثه»[3]، وما إذا كان لمجرد المتعة العقلية، أو للهدف العلمى الأكاديمى، أو لهدف نفعى إصلاحى، مثلما تتوقف على طبيعة المشكلة التى تدرس، وعلى البلد - أو البلاد - موضوع الدراسة.

وفى كل الحالات، فإنه لابد من توافر الخطوات - أو العناصر - التالية - فى الدراسة، ليقال أن هذه الدراسة قد تمت بالمنهج المقارن:

١- **موضوع الدراسة**، الذى نسميه (مشكلة الدراسة)، والغرض منها، على أن يكون هذان الأمران محددين منذ البداية وواضحين؛ لأنهما سوف يقودان الدراسة - فيما بعد - كما سبق - إلى الخطوات المناسبة لدراستها، وإلى أسلوب المقارنة الأكثر مناسبة لها، بدءا من أسلوب (دراسة الحالة)، وانتقالا منه إلى اختيار بلد أو أكثر، لدراسة المشكلة موضوع الدراسة؛ بها فى هذا البلد، أو فى تلك البلاد، وما إذا كانت هذه البلاد متقاربة ثقافيا أو متباعدة.

ويلعب حس الباحث دوره فى اختيار الموضوع أو المشكلة، ولكن هذا الحس يظل مجرد (محرك) للدراسة، لينقلها من مجرد الحس الظنى، إلى اليقين العلمى، الذى يجب التوصل إليه، وذلك من خلال البيانات والإحصاءات والقوانين واللوائح المنظمة، وغيرها، مما يوثق المشكلة، ويعطيها حجمها الحقيقى، ويقود إلى دراستها - أو حلها - بطريقة علمية منظمة.

---

(١) المرجع السابق، ص٧٥

(٢) ارجع إلى ص ٨٤ من الكتاب

(٣) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: دراسات فى التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص١٩.

٢- **الإطار الأيديولوجي**، الذي يحيط بالمشكلة، والذي أظهرها على النحو الذي ظهرت بها عليه، وذلك من خلال عرض النمط القومي للحياة في البلد - أو البلاد - موضوع الدراسة، والشخصية القومية التي أفرزت المشكلة على النحو الذي ظهرت بها عليه، أو الأيديولوجيا التي تقف وراءها.

ويمكن الوقوف على هذا الإطار الأيديولوجي المحيط بالمشكلة، من خلال الوقوف على العوامل والقوى الثقافية، المحيطة بالبلد - أو البلاد - موضوع الدراسة، سواء في ذلك العوامل - أو القوى أو الضغوط - السياسية والاقتصادية والاجتماعية والجغرافية والدينية وغيرها، والعامل التاريخي، الذي يوضح مدى عمق هذه الأيديولوجيا في حياة الأمة.

٣- **تفسير الظواهر**، وذلك بالربط بين المشكلة - أو المشكلات - موضوع الدراسة، كما تم الكشف عنها من خلال البيانات والإحصاءات والقوانين واللوائح، وبين القوى والعوامل الثقافية، التي أدت إليها، والتي تم استخراجها من الإطار الأيديولوجي المحيط بالمشكلة، سواء ما يتصل من هذه القوى والعوامل بحياة الأمة في حاضرها المعاش، وما يتصل منها بعمقها في حياة الأمة، كما يكشف عنه الاستعراض التاريخي لها.

وفي الحالين، يجب أن يتم التركيز على ما يلقي الضوء على المشكلة موضوع الدراسة دون سواها، مما يعني (الانتقاء) من تاريخ الأمة في تطوره، ومن واقعها السياسي والاقتصادي والاجتماعي والديني والحضاري . . . إلخ، بما يفسر المشكلة - أو المشكلات - موضوع الدراسة، ويلقي الضوء عليها.

وتعتبر عملية (الانتقاء) تلك هي الأصعب على الإطلاق، في أية دراسة من دراسات التربية المقارنة - كما سبق[1].

٤- **المقارنة**، حيث تتم المقارنة بين المشكلة - أو المشكلات - موضوع الدراسة، وبين العوامل الثقافية التي أدت إليها، ويكتفى بذلك، في حالة الدراسة بمنهج (دراسة الحالة)، أو تتم المقارنة بين هذه المشكلة - أو المشكلات - في البلد المختار ليكون البلد المحوري في الدراسة، وبينها في البلد - أو البلاد - التي تم اختيارها لتتم المقارنة معها، للوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بينها فيها، ثم تفسير هذه الأوجه وتلك، من خلال العوامل والقوى الثقافية أيضا.

---

(١) ارجع إلى ص ٨٣ من الكتاب.

٥- **التعميم**، حيث يتم الخروج من أوجه الشبه والاختلاف وتفسيرها بالقواعد العامة التى تحكم الظاهرة - أو المشكلة - موضوع الدراسة، مما يقودنا إلى مجموعة من القواعد التى يمكن تعميمها، واتخاذها إطارا مرجعيا، يفيدنا فيما نقدمه - بعد ذلك - من توصيات، ومن رؤى مستقبلية.

ويفيد فى هذا المجال كثيرا، أن تبدأ الدراسة كلها بإطار مرجعى - أو إطار نظرى - يوضح الوضع الأمثل للظاهرة - أو المشكلة - موضوع الدراسة، كما يوضحه علم النفس والتربية - بفروعهما المختلفة، أو كما هو موجود فى بلاد أخرى، ترى الدراسة جدوى دراسة الظاهرة فيها، من أجل الاستفادة بها فى حل المشكلة.

٦- **التنبؤ**، حيث الثمرة الحقيقية للتربية المقارنة، وحيث يمكن - من خلال الدراسة بالمنهج المقارن - بصورة مستقبلية للظاهرة - أوالمشكلة - موضوع الدراسة، تعتمد على الدراسة العلمية، ولا تعتمد على مجرد الحدس والتخمين.

ويفيد مثل هذا التنبؤ، فى تقديم ما تراه الدراسة من توصيات ومقترحات، لتأمين مسار الحل الأمثل، لما يعترض النظام التعليمى من مشكلات.

* * *

ورغم هذه الخطوات المحددة، فإن الأمر - فى النهاية - يتوقف على شخصية الباحث ذاته، وغرضه من بحثه، وثقافته العلمية، وميوله واهتماماته الشخصية، وما يطرأ عليه من ظروف أثناء قيامه بالدراسة، «فالدراسة العلمية تبدأ ذاتية، والذاتية -فيها- هى الأساس، وما تقدم البحث العلمى - حتى فى العلوم الطبيعية - إلا من خلال ذات باحثة»[١].

فمناهج البحث فى التربية، ومن بينها المنهج المقارن، شأنها فى ذلك شأن مناهج البحث على وجه العموم، ليست أبدا (قيدا) يقيد الباحث، بقدر ما هى (عون) له على البحث والدراسة، بما تؤمنه له من (رؤية)، يسير بها فى طريق بحثه، ويتمكن بها من أن يرى الخطوات الأكثر ملاءمة للبحث، بل وأن (يبتدع) خطوات غير مسبوقة، يصل من خلالها إلى هدفه المنشود، شريطة أن تكون هذه الخطوات متفقة مع المنهج العلمى

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود «اختيار مشكلة بحثية فى التربية المقارنة»، **أخبار التربية المقارنة والإدارة التعليمية**، نشرة غير دورية؛ تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية - القاهرة، العدد السادس، يونية ١٩٩٦م.

فى البحـث والدراسة، وأن يكون البـاحث قد تم إعداده إعـدادا علميـا سليمـا، وقرأ لأعلام التـربية المقـارنة، ودرب على طرق البحث وأسـاليبه فى ظلال المنهج المقارن، فليست هناك - على حـد تعبير والـد ماركمفـرت - «عقلية علميـة»، «لكن توجد من ناحية أخرى الطريقة العلمية، القائمة على التجربة والتحليل وتفسير الظواهر».

«ويتوقف اسـتخـدام الطريقة العلميـة على وجهـها الصحـيح، على الاستـعداد الفطرى للمرء، وعلى النظرة التى اكـتسبهـا من خلال ثقافتـه وخبرته»[1]؛ وذلك لأن «الأفكار لا تنبع من فـراغ، ولكنهـا يجب أن تـأتى من مكان مـا»، و «تكون للأفكار فرصة أحسن لتخلق، إذا ما توفرت محركات معينة، كالرحلات والاتصالات الشخصية والهوايات البناءة، والقراءة والكتابة، واستعارة الآراء وتنمـيتها، والربط بينها وتغييرها، والربط بين حقائق جـديدة، ومحاولة تطبيق تكنيكات وأفكار من ميادين مختلفة»[2]، وبذلك - وحده - «يمكن تنميـة التفكير الخلاق والبناء، كأية مـهارة أخرى، إلى أعلى درجة من الكفاءة والكفاية»[3]، على حد تعبير كيليان **Killian**، على نحو ما أشرنا فى نهايات حديثنا عن (صعوبات البحث فى التربية المقارنة)، فيما سبق[4].

(١) والدمار كمفرت: فتوحات علمية، ترجمة يوسف مـصطفى الحارونى، مراجعـة الدكتور عبـد الفتاح إسماعيل، رقم (٥١٣) من (الألف كتاب)؛ مؤسسـة سجل العرب، القاهرة، ١٩٦٤، ص٢٥٤.

(2) Ray A. Killian: "Creativity: Pearl of Great Price", **Principles of Suprvisory Management**, Part 1, Supplemental Reading; American Management Association, 1968, p. 144.

(3) Ibid., p. 142.

(٤) ارجع إلى ص ٨٥ من الكتاب.



الفصل الثالث
العرب والتربية المقارنة

تقديم:

رأينا - عند الحديث عن (مراحل تطوّر التربية المقارنة في الغرب) في الفصل السابق - أنها قد مرّت بثلاث مراحل، هي مرحلة وصف نُظم الحياة في البلاد الأجنبية، ومرحلة وصف نظم التعليم في البلاد الأجنبية، ومرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها[1].

كما رأينا - في تقديمنا لهذا التطوّر في الغرب - أن ظروف نشأة التربية المقارنة في الشرق العربي والإسلامي، كانت مختلفة عنها في الغرب[2]، ومن ثم مرت في تطورها بمرحلتين اثنتين فقط، هما: مرحلة وصف نظم الحياة في البلاد الأجنبية (نفس المرحلة الأولى من مراحل تطورها في الغرب)، ومرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها (المرحلة الثالثة من مراحل تطورها في الغرب).

أما المرحلة الثانية من مراحل تطورها في الغرب (مرحلة وصف نُظم التعليم في البلاد الأجنبية)، فلم يكن لها وجود في تطور التربية المقارنة في الشرق، وذلك لأن الشرق العربي والإسلامي كان موحدا من الناحية الواقعية، حتى في عصور التفرق السياسي، حيث ظل هذا «الانقسام السياسي الظاهري»، «يتضمن في باطنه وحدة إسلامية عربية، عميقة الجذور، واستمرت هذه الدويلات العديدة، تؤلف ما أسماه المسعودي (مملكة الإسلام)، وهي المملكة التي امتدت من الهند والمحيط العربي شرقا، حتى المحيط الأطلسي غربا»، «فكان المسلم يستطيع أن ينتقل في سهولة، داخل حدود هذه المملكة الفسيحة، في ظل دينه ولغته، في جميع تلك البلدان»[3]، وكانت «الحكومات من جانبها تنشئ الطرق، وتقيم الرباطات والمخافر، لحاجتها الشديدة إلى تنظيم البريد، وتسهيل التجارة»[4]، مما كان يدعم الوحدة رغم التفرّق، ويجعل الأفكار تنتقل في سهولة ويسر، بين أنحاء هذه المملكة الفسيحة، فلا تلبث الظاهرة تظهر في بلد ما من بلاد الإسلام، حتى «تقلَّد في سائر الأمصار، ولو لم تكن العلة الأصلية

---

(١) ارجع إلى ص ٥٣-٦٢ من الكتاب.

(٢) ارجع إلى ص ٥٣ من الكتاب.

(٣) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور: **المدنيَّة الإسلامية، وأثرها في الحضارة الأوربية**، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٣، ص٢٣.

(٤) احمد امين: **ظهر الإسلام**، الجزء الأول، الطبعة الثانية، مطبعة لجنة التاليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٦، ص٣١٦.

موجودة، وتقوم علة التقليد مقام علة الابتكار، وتختفى الشخصية الأولى وراء المظهر العام، للوحدة المشتركة»[1]

لقد كانت نُظُم التعليم التى تستحدث، تنقل من مصر إسلامى إلى آخر، دون حاجة إلى وصفها، ولم يكن فى خارج ديار الإسلام نظم تعليمية تستحق أن يلتفت إليها المسلمون، فقد كان المسلمون حتى فى عصور تخلفهم، هم السابقين، الذين كان الآخرون يكتبون عنهم وينقلون.

مراحل تطور التربية المقارنة فى العالم العربى:

بلسان عربى مُبين، نزل كلام الله سبحانه، على قلب النبى العربى محمد بن عبد الله، موجها خطاب السماء إلى الناس كافة:

- ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴿١٣﴾ قَالَتِ الْأَعْرَابُ آمَنَّا قُل لَّمْ تُؤْمِنُوا وَلَٰكِن قُولُوا أَسْلَمْنَا وَلَمَّا يَدْخُلِ الْإِيمَانُ فِي قُلُوبِكُمْ وَإِن تُطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ لَا يَلِتْكُم مِّنْ أَعْمَالِكُمْ شَيْئًا إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴿١٤﴾﴾ [الحجرات].

ولأن خطاب السماء - فى الإسلام - موجه إلى الناس كافة، فقد كان غير العرب موضع اهتمام الإسلام منذ البداية، إلا أن هذا الخطاب كان يجب أن يكون له صداه عند العرب أولا، بوصفهم العشيرة الأقربين لمحمد ﷺ، على حد تعبير القرآن الكريم:

- ﴿فَلَا تَدْعُ مَعَ اللَّهِ إِلَٰهًا آخَرَ فَتَكُونَ مِنَ الْمُعَذَّبِينَ ﴿٢١٣﴾ وَأَنذِرْ عَشِيرَتَكَ الْأَقْرَبِينَ ﴿٢١٤﴾ وَاخْفِضْ جَنَاحَكَ لِمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ ﴿٢١٥﴾ فَإِنْ عَصَوْكَ فَقُلْ إِنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تَعْمَلُونَ ﴿٢١٦﴾ وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ ﴿٢١٧﴾ الَّذِي يَرَاكَ حِينَ تَقُومُ ﴿٢١٨﴾ وَتَقَلُّبَكَ فِي السَّاجِدِينَ ﴿٢١٩﴾ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ ﴿٢٢٠﴾﴾ [الشعراء].

وقد كان العرب قبل الإسلام على اتصال بالعالم المحيط بهم، وخاصة فى الشام والعراق (وفارس)، من خلال التجارة، ومن ثم كانت علاقاتهم بالمحيطين بهم موجودة، إلا أنها كانت علاقات حذرة، تقوم على المصلحة دون سواها، فلما جاء

(١) المرجع السابق، ص٣١٨

خطاب السماء لهم، كان عليهم أن يستغلّوا علاقات المصلحة السابقة، ويوظّفوها لخدمة قضيتهم - وكان رسول الله ﷺ يعرف عن طبائع هؤلاء وهؤلاء من الأمم المحيطة الكثير، ومن خلال هذه المعرفة بهم، كتب يدعوهم إلى الإسلام، حيث «يقول المؤرخون إنه بعث الوفود إلى ملك الروم وملك الفرس، وإلى أمير الحيرة وبني غسان، يدعوهم إلى الدين الجديد»، «وكان يشهد بعين المستسلم الفيلسوف، الحروبَ المشتعلة نارُها بين فارس وبيزنطة، وما جرّته على الدولتين من خراب»[1].

وقد كانت معرفة الرسول ﷺ، ومعرفة خلفائه الراشدين رضوان الله عليهم، بالآخَر مِن حولهم، مما يسَّر له ولهم سُبُل دكّ معاقل الشرك في قلب الجزيرة العربية، وإقامة دولة ترفع راية الإسلام، ثم إقامة إمبراطورية كبرى، تحل محل أكبر إمبراطوريتين في العالم في ذلك الزمان، وهما إمبراطورية الفرس، وإمبراطورية الروم - كل ذلك في أقل من ثلث قرن من الزمان[2]، وهو ما لم يكن ممكنا أن يحدث في هذه الفترة القياسية، دون فهم للآخَر الذي تعامل معه المسلمون، سواء في داخل الجزيرة العربية، فيما حول مكة والمدينة جميعا، وفي خارج هذه الجزيرة أيضا.

غير أن هذا الاهتمام بالآخَر وفهمه، كان يعتمد على الخبرة الذاتية غير المكتوبة، التي اكتسبها العرب، من خلال تعامُلهم مع هذا الآخَر، وظلت كذلك إلى أن جاء عصر الازدهار العلمي الذي شهده العصر العباسي، حيث بدأ تدوين العلوم، وفقَ مناهج بحث راسخة، وذلك حين تحقق للعرب والمسلمين في هذا العصر شيء من الوقت والمال، فبدأ العرب فيها يقتحمون ما يمكن تسميته (بالفكر المقارن)، الذي رأينا تقسيمه فيما سبق إلى مرحلتين.

---

(١) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثاني من المجلد الرابع (١٣) (عصر الإيمان) ترجمة محمد بدران، الطبعة الثالثة، الإدارة الثقافية في جامعة الدول العربية، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٧٤، ص٤١.

(٢) معروف أن الرسول ﷺ مولود سنة ٥٧١م، وأنه كُلف بالرسالة في سن الأربعين - أي حوالي سنة ٦١١م، وأنه أقام دولة الإسلام في المدينة بدءا من هجرته إليها سنة ٦٢٢م، وأن فتح دمشق والشام والعراق قد تم في عهد الخليفة الثاني عمر بن الخطاب رضي الله عنه سنة ٦٣٨م (١٧هـ)، كما فُتحت في عهده مصر سنة ٦٤٠م (١٩هـ)، ثم فارس سنة ٦٤١م (٢٠هـ)، وبذلك تستغرق الرحلة حوالي ثلاثين عاما، ما بين التكليف بالرسالة، وعام تكوين الإمبراطورية الإسلامية على النحو الذي قلناه كوريثة لإمبراطوريتي الفرس والروم، في عهد عمر بن الخطاب رضي الله عنه.

أولا: مرحلة وصف نظم الحياة فى البلاد الأجنبية:

وهى المرحلة الأولى، التى بدأ فيها هذا (الفكر المقارن)، فكرا منظما على نحو أو آخر، فى (الكتابة) العربية، بعد فترة الاستقرار الذى تحقق للعرب، فى العصر العباسى فى المشرق، وتحت حكم الأمويين فى المغرب، وما أدى إليه هذا الاستقرار من مال ووقت فراغ، سمحا لهم بالانطلاق يجوبون الآفاق، تحصيلا للعلم، وجلبا للمعرفة، ودفعهم إلى معايشة الآخرين فى أرض الإسلام الواسعة، وإلى تسجيل انطباعاتهم عن البلاد التى زاروها فى مؤلفات قيّمة، تركوها لنا.

وقد كانت رحلة الحج - منذ بداية الإسلام - الحافز الأكبر على الرحلة والانتقال، فى اتجاه بدأ واحدا، هو الأماكن المقدسة، فى مكة المكرمة والمدينة المنورة أولا، ثم إلى بيت المقدس بعد ذلك، ثم سرعان ما اتسع فى العصر العباسى، ليشمل العالم الإسلامى، من أقصاه إلى أقصاه.

ويلفت النظر - فى هذا المجال - أن معظم ما وصل إلينا من كتابات فى هذه المرحلة، كتبها مغاربة وأندلسيون، ولذلك منطقُه، ففى الشرق كانت الأماكن المقدسة التى يقصدها المسلمون فى العالم أجمع، وإلى واحد منها يتجه المسلمون جميعا فى الصلاة.

ولم يكن الشرق مجرد قبلة دينية للمغاربة والأندلسيين، ولكنه كان قبلتهم العلمية والأدبية أيضا، فلم يكن همّ الأندلسيين خاصة «العناية بالترجمة من الكتب الأجنبية، لشغفهم بلغة العرب وآدابها، ولتعصبهم للدين وعلومه»، إضافة إلى أن «الأجانب المجاورين لهم»، «لم تكن لهم مدَنيّة معروفة، وحضارة مشهورة، كما كان ذلك فيمن خالط العباسيين، من الفرس وغيرهم»[1]. وعندما أتيح للمغاربة والأندلسيين أن يتصلوا بالمشارقة، اتصلوا- عن طريقهم - بالعقل اليونانى، والعقل الفارسى، والعقل الهندى جميعا[2].

وقد «اطّلع علماء الأندلس على ثمرات عقولهم (أى المشارقة)، ونتائج كدّهم، تارة بالأخذ عن كتبهم، وأخرى بالذهاب إلى بلادهم، فى أثناء رحلتهم للحج، أو

---

(١) الشيخ أحمد الإسكندرى، والشيخ مصطفى عنانى. الوسيط فى الأدب العربى وتاريخه؛ الطبعة السابعة عشرة، دار المعارف بمصر، القاهرة، ص٣٧١، ٣٧٢.

(٢) لجنة من الأساتذة بالأقطار العربية: الموجز فى الأدب العربى وتاريخه - (٤)، الأدب فى الأندلس والمغرب؛ دار المعارف، لبنان، ١٩٦٢م، ص٢١.

لقصـد طلَب العلم»، «ثم عادوا إلى بلادهم»، فنشـروا فيهـا علومهم وآدابهم»[1]، مما جعل «سير العلم والأدب فى الأندلس، يتأخر قرنا عن سيره فى المشرِق»[2]، ومما جعل المغاربة والأندلسـيين جميعا يحسّـون بأنهم تلاميذ الشرقيين، فتكون لهم إلى بلاد الشرق المختلفة رحـلات، وتكون لكثـير منهم بـعدها كـتابات عـمـا لفت أنظارَهم فى هذه الرحلات من مشاهدات، على نحو ما نرى فى مثل هذه المؤلفات:

- **وفـيـات الأعـيـان**، لابن خِلكان (طبع فى الـقاهرة سنة ١٢٩٩هـ، مـطبعـة الوطن).

- **كتـاب الإفادة والاعـتبـار، فى الأمور المشـاهدة، والحوادث المعاينة، فى أرض مصر**، لعبد اللطيف البغدادى (طبع فى القاهرة، سنة ١٢٨٦هـ).

- **نزهة المشتاق، فى اختراق الآفاق**، للإدريسى.

- **نزهة المشتاق، فى ذكر الأمـصار والأقطار والبلدان والجزاير والمداين والآفاق**، للشريف الإدريسى (طبع فى روما سنة ١٥٩٢م).

- **الرحلة المغربية**، للعَبدَرى.

- **كتاب البلدان**، للهمَدانى (طبع بالجزائر سنة ١٩٤١م).

- **المسالك والممالك**، لابن حَوقَل.

- **المسالك والممالك**، لابن خرداذبه (طبع فى ليدن - إبريل سنة ١٨٨٩ - تحرير دى غويه).

- **مسـالك الممالك**، للإصطخرى (طبع فى ليـدن - إبريل سنة ١٩٢٧م، تحرير دى غويه - ثم حققه محمد جابر عبد العال الحسينى، وطبعته وزارة الثقافة فى القاهرة، سنة ١٩٨١م).

- **مسـالك الأبصار، فى ممالك الأمـصار**، لابن فضل الله العـمرى (نشرته دار الكُتُب بالقاهرة، سنة ١٩٢٤م).

- **تقويم البلدان**، لأبى الفِداء (فى ٣ أجـزاء، ترجمهـا ونشرها فى باريس سنة ١٩٤٨، وسنة ١٨٨٣: رينو، ودى سالان، وجيار).

(١) الشيخ أحمد الإسكندرى، والشيخ مصطفى عنانى (المرجع الأسبق)، ص ٣٧.

(٢) الدكتور عبد الوهاب عزام: المعتمد بن عبـاد، الملك الجواد الشجاع؛ الشاعر المرزأ ، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٥٩م، ص١٦

- **آثار البلاد، وأخبار العباد**، للقزويني (نشرته دار صادر في بيروت، سنة ١٩٦٠م).

- **تحفة الألباب، ونُخبة الإعجاب**، لأبي حامد الغرناطي (نشره غونتر في الجزائر وباريس، سنة ١٩٢٥م).

- **أحسن التقاسيم، في معرفة الأقاليم**، للمقدسي (طبع في ليدن سنة ١٨٧٧م، ونشره دي غويه).

- **معجم البلدان**، لياقوت الحمَوي (نشرته دار صادر في بيروت، سنة ١٩٥٧م).

- **طبقات الأمم**، لصاعد بن أحمد (نشره لويس شيخو في المطبعة الكاثوليكية في بيروت سنة ١٩١٢م).

- **رحلة ابن جبير - أو رحلة الكناني**، لابن جبير (نشرته دار صادر ودار بيروت في بيروت سنة ١٩٦٤م).

- **تحفة النظار، في غرائب الأمصار، وعجائب الأسفار**، لابن بطوطة (نشرته المكتبة التجارية بالقاهرة سنة ١٣٨٦هـ - ١٩٦٧م) ثم دار الكتب العلمية في بيروت سنة ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م).

ولم يكن ما عُرض في المؤلفات السابقة، عن البلاد الأخرى التي زارها مؤلفوها، عرضا ساذجا، أو وصفا سطحيا، لما تقع عليه العين، وتسمعه الأذن، وإنما كان دراسة موضوعية واعية، ذات منهج واضح، تدور عادة حول أشهر المدُن، وتاريخ كل مدينة، وجغرافيتها، والمذاهب الدينية فيها، وأشهر حاصلاتها الزراعية، وأشهر الصناعات التي تشتهر بها، والأحوال السياسية بالبلد، مع عناية خاصة بقبور الصالحين، والمساجد، ومجالس الوعظ، والمستشفيات، والكنائس والمعابد والمدارس، ونوابغ العلماء وآرائهم؛ وآراءهم الفلسفية والعلمية، والتقدم العلمي الموجود بالبلد، وعادات أهله وأخلاقهم، مع اختلاف في التركيز على بعض هذه الجوانب دون بعضها الآخر، من مؤلف إلى مؤلف آخَر بطبيعة الحال، حسب الاهتمامات الخاصة بكل مؤلف.

وإذا كانت الرحلة رحلة حج، فإن المؤلف يركز كلامه - عادة - على قبر الرسول ﷺ، وقبور الصحابة رضي الله عنهم، وكذا قبور الصالحين، التي يمر بها في الطريق.

وقد كان من أهم ما وصفه هؤلاء المؤلفون العرب والمسلمون فى رحلاتهم: المدارس والمساجد وهى فى الإسلام - مؤسسات تربوية أيضا)، وحلقات العلم بها، ومجالس العلماء، والمكتبات، وأشهر العلماء فى كل فنّ، وأشهر المؤلفات، ونُظم التعليم، وغيرها من مظاهر الحياة العلمية والتعليمية، فى البلاد التى زاروها، حتى إن أحدهم ألف كتابا كاملا عن المدارس، هو:

- **الدارس فى تاريخ المدارس**، للنعيمى (٨٤٥هـ - ٩٢٧م)(١).

ويكفى أن نعرض هنا لبعض ما كتبه اثنان من هؤلاء المؤلفين، وهما ابن جبير، وابن بطوطة، لنقف - مما كتباه - على القيمة العلمية لما كتبوه، من وجهة نظر التربية المقارنة.

يقول **ابن جبير** (الأندلس) (٥٣٩-٦١٤هـ / ١١٤٤-١٢١٨م) فى حديثه عن الإسكندرية مثلا: إن من مناقبها ومفاخرها، «المدارس والمحارس (جمع مَحرَس، بمعنى مأوى مخصص للدارسين والزهاد والمسافرين)، الموضوعة فيها لأهل الطبّ والتعبّد، يفدون من الأقطار النائية، فيلقَى كل واحد منهم مسكنا يأوى إليه، ومدرسا يعلمه الفن الذى يريد تعلّمه، وإجراء (أى مرتبا) يقوم به فى جميع أحواله»(٢). كما يقول عن أحمد بن طولون، وما فعله بالقاهرة: «ومن مآثره الكريمة، المُعربة عن اعتنائه بأمور المسلمين كافة، أنه أمر بعمارة مَحاضِر (أى مدارس)، ألزمها معلمين لكتاب الله عز وجل، يعلّمون أبناء الفقراء والأيتام خاصة، وتجرى عليهم الجراية الكافية لهم»(٣).

ثم يتحدث ابن جبير - فيما يتحدث عنه - عن بغداد، ومجالس العلم بها، ومدارسها، وأشهرُها - على الإطلاق - (المدرسة النظامية)(٤).

أما **ابن بطوطة** (المغرب) (١٣٠٤-١٣٧٨م)، فقد كان من هواة التنقّل والارتحال، حتى لقد قضى أربعين سنة من عمره، فى السياحة والارتحال (من سنة ٧٢٥ إلى سنة ٧٦٥هـ)، بدأ رحلته فيها من تونس، حيث عبر الشمال الأفريقى ومصر والشام والحجاز، حتى وصل إلى بيت الله الحرام، ثم أكمل رحلته بعد ذلك إلى الشرق

---

(١) رحلة ابن جبير؛ دار صادر ودار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، ١٣٨٤هـ / ١٩٦٤م، ص١٥.
(٢) المرجع السابق، ص٢٧.
(٣) عبد القادر بن محمد النعيمى: الدارس فى تاريخ المدارس، عُنى بنشره وتحقيقه جعفر الحسنى؛ الطبعة الأولى، من مطبوعات المجمع العلمى بدمشق، مطبعة الرقى بدمشق، ١٣٦٧هـ/ ١٩٤٨م.
(٤) المرجع السابق، ص ١٩٥-٢٠٥.

الأقصى، قبل أن يعود إلى تونس - حيث بدأ - ليسجل تلك الرحلة التى طالت، ويروى (غرائب) ما رآه فيها، من «عادات المواطنين، وتعاملهم فى البيع والشراء، ومدنهم وتخطيطها، وحيواناتهم وطيورهم، وصناعاتهم، بوصفها جزءا من تاريخهم، وأسماء حكامهم، وآثارهم، ومعتقداتهم»، مما يجعل رحلته «موسوعة أنثروبولوجية، فضلا عن كونها متحفا حضاريا»[1] للعالم الإسلامى، وللعالم غير الإسلامى أيضا.

وإذا كان ابن بطوطة من أهل المغرب العربى، فقد كان مما لفت نظره فى بلاد المشرق العربى والإسلامى التى زارها، على وجه العموم، أن «أهل الشرق يتنافسون فى عمارة المساجد والزوايا والمدارس والمشاهد»، وأن «من أراد طلب العلم، أو التفرغ للعبادة، وجد الإعانة التامة على ذلك»[2].

ويهتم ابن بطوطة اهتماما خاصا بمدارس بغداد، وخاصة «المدرسة النظامية العجيبة، التى صارت الأمثال تُضرب بحُسنها، وفى آخره (أى السوق) المدرسة المستنصرية»، «وبها المذاهب الأربعة، لكل مذهب إيوان، فيه المسجد، وموضع التدريس، وجلوس المدرس فى قبة من خشب صغير، على كرسى عليه البُسط، ويقعد المدرس، وعليه السكينة والوقار، لابسا ثياب السواد، معتمّاً، وعلى يمينه ويساره معيدان، يعيدان كل ما يمليه»[3].

فنظام المعيدين، الذى استوردناه مؤخرا من الغرب، كان الغربُ ذاتُه قد استورده من النظام الإسلامى، الذى سجل لنا ابن بطوطة أنه كان موجوداً - منذ أكثر من ستة قرون - فى المدرسة المستنصرية، وفى غيرها من المدارس الإسلامية الكبرى، فى الشرق الإسلامى.

ثانيا: مرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها:

رغم ما نجده فى بعض كتابات المرحلة السابقة من إشارات، تربط بين العقيدة الدينية والسياسية، وظروف الحياة عموما، وبين النظام التعليمى، فإن هذه الإشارات لم

(١) د. شوقى عبد القوى عثمان. تجارة المحيط الهندى، فى عصر السيادة الإسلامية (٤١-٩٠٤هـ/ ٦٦١-١٤٩٨م)، رقم (١٥١) من (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ذو الحجة ١٤١٠هـ / يوليو/تموز ١٩٩٠م، ص٣٤.

(٢) رحلة ابن بطوطة المسماة (تحفة النظار، فى غرائب الأمصار، وعجائب الأسفار)، الجزء الأول؛ المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، ١٣٨٦هـ/ ١٩٦٧م، ص٦٣.

(٣) المرجع السابق، ص ١٤١، ١٤٢

تزد على أن تكون بدائية بسيطة، أو - على الأقل - غير منهجية، وعارضة، «خاصة إذا ما قورنت بما فعله العلامة العربى، عبد الرحمن بن خلدون (٧٣٢-٨٠٨هـ/ ١٣٣١-١٤٠٥م) الذى تجاوز كونه عالما من علماء التاريخ والاجتماع، اعتُرف بفضله فى هذين المجالين، إلى كونه عالما من علماء التربية المقارنة المعدودين، الذين سبقوا علماء التربية المقارنة المحدثين، بأكثر من خمسة قرون، فى الربط بين نظم التعليم، والمجتمعات التى تُوجَد فيها»[1]، مع أنه كان يعيش فى عصر «من عصور التحول والانتقال على الصعيد العالمى آنذاك - تحول وانتقال نحو التفكك والانحطاط فى العالم العربى، وتحول وانتقال نحو النهوض والانبعاث فى العالم الغربى (أوربا)»[2].

ومن ثم تتمثل عبقرية ابن خلدون، فى أنه استطاع - بمقدمته المشهورة - أن يخترق جدار التخلف الذى كان العالم العربى والإسلامى سائرا نحوه، لا بوصفه رائدا من رواد علم التاريخ، ورائدا من رواد علم الاجتماع المحدثين فحسب، ولكن باعتباره رائدا من رواد التربية المقارنة المعدودين كذلك، رغم أنه لم يترك لنا مؤلفا خاصا مستقلا عن التربية أو التربية المقارنة، مثلما لم يترك لنا مؤلفا خاصا عن التاريخ، أو عن علم الاجتماع، حتى يُعتبر رائدا من رواد هذه العلوم. إن ريادته فى هذه المجالات الثلاثة تكمُن فى أنه اخترق جدار المجالات الثلاثة، (ليمزجها) جميعا معا، ويُخرج منها (عُصارة)، يجد فيها كل مجال منها نفسه فى صورة لائقة، لم تكن مألوفة قبله لدى المتخصصين فى كل مجال منها، حتى اعتبره المتخصصون فى كل منها رائدا من رواد المجال.

وقد عرض ابن خلدون آراءه الرائدة هذه، فى كتابه الشهير (**كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر، فى أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوى السلطان الأكبر**)، الذى ينقسم إلى سبعة كتب، لعل أشهرها الكتاب الأول، المعروف باسم (**مقدمة ابن خلدون**).

وينقسم الكتاب الأول (مقدمة ابن خلدون) إلى ستة أبواب، ينقسم كل باب منها إلى عدة فصول، تصل - فى الباب السادس مثلا - إلى خمسين فصلا.

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص٩-١٠.

(٢) محروس أحمد إبراهيم غبَّان: «إسهامات ابن خلدون فى التربية المقارنة»، **العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)**، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الخامس؛ جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م، ص٣٢٧.

وهو يقدم (كتاب العِبر) بفصل «فى فضل علم التاريخ، وتحقيق مذاهبه، والإلماع لما يعرض للمؤرخين من المغالط، وذِكر شىء من أسبابها»[1]، ثم يجعل الكتاب الأول (المقدمة) «فى طبيعة العمران فى الخليقة، وما يعرض فيها من البدو والحضر، والتغلّب، والكسب، والمعاش، والصنائع والعلوم، ونحوها، وما لذلك من العِلَل والأسباب»، ويجعل الباب الأول منه «فى العمران البشرى على الجملة، وفيه مقدمات»، ويعتبر ذلك كله مقدمة أولى، تليها مقدمات خمس، تدور المقدمة الثانية منها حول «قسط العمران من الأرض»، والمقدمة الثالثة حول «المعتدل من الأقاليم والمنحرف، وتأثيرالهواء فى ألوان البشر، والكثير من أحوالهم»، والمقدمة الرابعة حول «أثر الهواء فى أخلاق البشر»، والمقدمة الخامسة حول «اختلاف أحوال العُمران فى الخصْب والجوع، وما ينشأ عن ذلك من الآثار فى أبدان البشر وأخلافهم»، والمقدمة السادسة حول . . . وهكذا.

وهكذا نراه - منذ الباب الأول - يمزج حركة الحياة البشرية على الأرض، بالأرض التى تتم عليها هذه الحياة - بأنهارها ووديانها وجبالها، وبالهواء فيها أيضا، لتكون العُصارة هى أحوال العمران البشرى على الأرض - لنرى منذ البداية - منهج تفكيره، ومنهج كتابته أيضا، ومن ثم كانت الريادة التى اعترف له بها المتخصصون فى فروع مختلفة من العلم، وأشرنا إليها فيما قبل.

أما الباب الثانى، فيجعله «فى العمران البدوى والأمم الوحشية والقبائل، وما يعرض فى ذلك من الأحوال»، والباب الثالث «فى الدول عامة، والملك والخلافة والمراتب السلطانية، وما يعرض فى ذلك كله من الأحوال»، والباب الرابع «فى البلدان والأمصار وسائر العمران وما يعرض فى ذلك من الأحوال»، والباب الخامس «فى المعَاش ووجوبه من الكتب والصنائع، وما يعرِض فى ذلك كله من الأحوال»، والباب السادس «فى العلوم وأصنافها، والتعليم وطرُقه وسائر وجوهه، وما يعرِض فى ذلك كله من الأحوال».

أى أنه ينتقل مما يشكل حياة الناس فى مجتمع ما، من عوامل وظروف طبيعية، فى الباب الأول، إلى معاش هؤلاء الناس وأحوال عمرانهم - على حدّ تعبيره - فى هذه الأبواب الخمسة، التى تلى الباب الأول، مُدخلا العلم على نحو من الأنحاء،

---

(١) العلامة عبد الرحمن بن خلدون. المقدمة، من كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر، فى أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوى السلطان الأكبر، ؛ المطبعة الشرفية، القاهرة، ١٣٢٧هـ، ص١١٧

والتعليم وطرُقه وسائر وجوهه - على حد تعبيره - ضمن هذه المنظومة، لتتضح لنا معالم منهجه في المعالجة، التي هي معالم المنهج المقارن في دراسة أمور التربية.

وهو يقسم هذا الباب السادس - الخاص بالتعليم - إلى خمسين فصلا، يتحدث - في بعضها - عن «أن العلم والتعليم طبيعي في العُمران البشرى»، وعن «أن التعليم للعلم من جملة الصنائع»، وعن «أن العلوم إنما تكثُر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة»، كما تحدث - فيه - عن كل العلوم، من قرآن وحديث وفقه وهندسة ومنطق وكيمياء وطب .. إلخ، ثم عن «أن كثرة الاختصارات المؤلفة في العلوم، مخلّة بالتعليم»، وعن «تعليم الولدان، واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه»، وعن «أن الشدة على المتعلمين مضرّة بهم»، وعن «أن العلماء من بين البشر، أبعد عن السياسة ومذاهبها».

وهكذا يختم ابن خلدون مقدمته تلك، (بتوظيف) كل ما يراه من رؤى لخدمة العالم الإسلامي الذي ينتمي إليه. ويُعتبر هذا التوظيف للعلوم والمعارف لخدمة قضية التربية في بيئة بعينها، هو الهدف النهائي للتربية المقارنة، كما رأينا في الفصل الثاني، عند حديثنا عن (صعوبات البحث في التربية المقارنة[1]) - كما يُعتبر هذا (التوظيف) هو أصعب مراحل البحث في التربية المقارنة كذلك.

وهكذا يكون المنهج الذي اتبعه ابن خلدون في (مقدمته)، هو المنهج المقارن، الذي تطور به من مجرد الوصف لما يجري على الساحة التربوية، كما رأينا فيما سبق عند ابن جبير[2]، وابن بطوطة[3] مثلا، إلى ربط هذا الذي يجري على أرض الواقع التربوي، بالنمَط القومي، أو الشخصية القومية، أو الأيديولوجيا، أو ما يسميه (بالعمران البشري)، حيث نراه يخصص الأبواب الخمسة الأولى من (المقدمة)، للحديث عن (القوى الثقافية)، ثم يوضح - بعد ذلك - أثرها على تعليم العلم، وهو - في حديثه عن القوى الثقافية - وفي حديثه عن التعليم - يستشهد بالأمثلة الحية، من التاريخ القديم للأمم والشعوب، ومن الحياة المعاصرة له في أمم مختلفة، تتفاوت فيها الظروف الجغرافية والسياسية والاقتصادية والحضارية، مستخدمة كافة المناهج التي تُستخدم في البحث العلمي، فيما عدا المنهج التجريبي بطبيعة الحال.

---

(١) ارجع إلى ص ٧١و ٧٢ من الكتاب.

(٢) ارجع إلى ص ٩٩ من الكتاب.

(٣) ارجع إلى ص٩٩، ١٠٠ من الكتاب.

لقد «كان لحياة ابن خلدون «القَلقة الصاخبة»، «أثر كبير فى توجيهه الوجهة العلمية فى مجالين معيَّنين، هما التاريخ والاجتماع، ويبدو - من كتابته - فيهما، (تكامل) و(عمق) نظرته إلى الحياة والأحياء، بطريقة (طولية)، فى المجتمعات الإنسانية، عبر عصور التاريخ المختلفة، وبطريقة (عرضية)، فى مجتمعات إنسانية معاصرة، وتكاملها أيضا فى السياسة والفكر، والاقتصاد والاجتماع»[١]، مما يعنى أنه كان يتسم بسعة أُفُقه، وشمول منهجه، وموسوعيته - والموسوعية من أبرز سمات الباحث فى التربية المقارنة كما سبق، عند الحديث عن (صعوبات البحث فى التربية المقارنة) فى الفصل الثانى[٢]، مما جعل المنصفين من الغربيين أنفسهم، يلتفتون إليه مؤخرا، ويعتبرونه «باحثا من قدامى الباحثين فى مجال التربية المقارنة»[٣]، على حد تعبير جونز Jones سنة ١٩٧٣، معتمدا فى كلامه على ما قاله بريكمان Brickman، فى دراسة نشرها سنة١٩٦٦، فى المجلة الدولية الشهيرة (مستخلص -أو عرض- التربية المقارنة Comparative Education Review)، بعد أن سبقهم إلى هذا الاعتراف به بقرنين من الزمان تقريبا، فى عصر الإصلاح الدينى فى الغرب، علماءُ التاريخ، وعلماءُ الاجتماع، فى المجالين - كما سبق[٤]، حتى لَيعتبره ول ديورانت - فى موضع - «فيلسوفا مؤرخا، كان يبدو إلى جانبه أعظمُ علماء المسيحية المعاصرة، بمثابة حشرات صغيرة، تقع فى الشرَك وتموت جوعا، وسط عناكب الفلسفة النصرانية فى العصور الوسطى»[٥]، ويعتبره - فى موضع آخر - «الاسم اللامع فى كتابة التاريخ فى القرن الرابع عشر»، «فهنا نجد رجلا ذا وزن وقيمة، حتى فى أعين أهل الغرب - رجلا عركته التجارب والسياحة وفن الحكم الذى مارسه عمليا، وهو - مع ذلك - حسَن الاطلاع على الفن والأدب والعلوم والفلسفة فى عصره، يكاد يحيط بالجوانب الإسلامية فى هذا كله، فى (تاريخ للعالم)»[٦] - رغم أنه عاش حياة قلقة، وألَّف «وسط هذه الحياة القلقة، موجزا عن فلسفة ابن رشد، وأبحاثا فى المنطق والرياضيات، ومقدمة

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: **دراسة مقارنة لتاريخ التربية** (مرجع سابق)، ص٢٥٠.

(٢) ارجع إلى ص ٨٥ من الكتاب.

(3) Philip E. Jones; Op. Cit., pp. 33, 34.

(٤) ارجع إلى ص ١١١، ١١٢ من الكتاب.

(٥) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الخامس، من المجلد السادس (٢٦)، الإصلاح الدينى، ترجمة الأستاذ محمد على أبو درة، مراجعة الأستاذ على أدهم، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٧٢م، ص٢٩

(٦) المرجع السابق، ص٧٦

ابن خلدون، وتاريخ البربر، وشعوب الشرق. والكتب الثلاثة الأخيرة فقط هي الباقية، وهي تشكل - في مجموعها - (تاريخ العالم) (كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر، في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر).

والمقدمة واحدة من الروائع في الأدب الإسلامي، وفي فلسفة التاريخ، فهي إنتاج (حديث) إلى درجة مُذهلة، لعقلية عاشت في العصور الوسطى. ويرى ابن خلدون أن التاريخ (فرع هام من الفلسفة)، وينظر نظرة عريضة واسعة إلى مهمة المؤرّخ»[1].

ثم يختم ول ديورانت هذا الجزء الذي خصصه للحديث عن (الفكر الإسلامي) في عصر الإصلاح الديني في الغرب، بقوله: (إننا لا نستطيع، في أي أدب كان قبل القرن الثامن عشر، العثور على فلسفة للتاريخ، أو على منهج لعلم الاجتماع، يمكن أن يباري في قوته ومداه، ودقة تحليله، منهج ابن خلدون. إن رائد فلسفة التاريخ في عصرنا قد حكم على مقدمة ابن خلدون، بأنها أعظم تأليف من نوعه، أنتجه عقل بعد، في أي زمان ومكان. «وقد يقارَن به كتاب هربرت سبنسر (مبادئ علم الاجتماع) (١٨٧٦-١٨٩٦)، ولكن كان لسبنسر معاونون كثيرون»[2].

وأغلب الظن أن ابن خلدون كان هو الذي لفت الأنظار إلى الدراسة المقارنة، قبل أن يلفتها إلى علم الاجتماع أو علم التاريخ، وذلك لأن «البحث المقارن إذا روعيت فيه الشروط الموضوعية، هو الطريق السليم لتطوير فهم أفضل للظاهرة الاجتماعية، ولتطوير مقاييس لها صفة العالمية»[3]، ومن ثم فقد «اهتم علماء الاجتماع منذ أيام ابن خلدون بمقارنة الظاهرة الاجتماعية في بيئات مختلفة»[4].

لقد عودتنا التجربة على أن أهل التربية، والمنشغلين بقضاياها، عندنا وعند غيرنا جميعا، لا ينهضون إلا متأخرين كثيرا، ومتأثرين أكثر، بما ينجع علماء الاجتماع في اقتحامه، مما أخر اكتشاف ابن خلدون عالما من علماء التربية المقارنة السابقين والمعدودين جميعا.

---

(١) المرجع السابق، ص٧٨.

(٢) المرجع السابق، ص٨٥.

(٣) د. مصطفى التير: «دور الدراسات المقارنة في تطوير القياس في علم الاجتماع»، **الفكر العربي**، مجلة الإنماء العربي للعلوم الإنسانية؛ معهد الإنماء العربي في بيروت، العدد الخامس والأربعون، السنة السابعة، آذار ١٩٨٧م، ص١٦٥.

(٤) المرجع السابق، ص١٦٤.

العرب والتربية المقارنة فى نهايات القرن العشرين:

بعد خمسة قرون من الشلل الذى أصاب الحياة العربية والإسلامية بعد ابن خلدون، أفاق العرب، مثلما أفاق أهل العالم الثالث جميعا، وراحوا يلمّون أشلاءهم، ليبدءوا مسيرة الحياة من جديد، مع السائرين، متخلفين كثيرا عن أولئك الذين سبقوهم على الطريق.

ولم يبدأ العرب - فى مجال التربية المقارنة - من حيث انتهى ابن خلدون، ولكنهم بدءوها من البداية الأولى، التى بدأها منها العرب منذ عشرة قرون، وصفا لنظُم الحياة فى البلاد الأجنبية، على النحو الذى رأيناه فى بدايات الفصل[1]، انتقلوا منها إلى وصف نظُم التعليم تحديدا، قبل أن يصلوا - أخيرا - إلى ربط نظم التعليم بمجتمعاتها.

وإذا كانت التربية المقارنة قد تطورت فى الغرب، مثلما تطورت فى تراثنا السابق، من مرحلة من مراحل تطورها إلى المرحلة التى تليها، فإنه يلاحَظ أنها لاتتطور عندنا اليوم، ولذلك نرى قدرا من التداخُل بين (حالات) التعامل معها، حيث نرى حالة التعامل مع (وصف نظم الحياة فى البلاد الأجنبية) ممتدة حتى اليوم نراها فى مثل:

- رفاعة رافع الطهطاوى: الذهب الإبريز، فى آثار باريز (طُبع عدة طبعات).

- نخلة صالح: الكنز المختار، للسياحة فى أوربا (بدون تاريخ، وقد تمت الرحلة سنة ١٨٧٠م).

- فرج جبران: تعال معى إلى أمريكا (نشرته دار أخبار اليوم بالقاهرة - بدون تاريخ).

- الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع: ٤٠٠ يوم فى الاتحاد السوفيتى - مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، سبتمبر ١٩٦٣.

- سلسلة (من شعوب العالم)، التى تصدرها (دار المعارف) بمصر.

وإذا كانت الكتابات السابقة تولّى وجهها شطر الغرب، فإن ثمة كتابات أخرى ولت وجهها شطر العالم الإسلامى، لأسباب يمكن أن نستنتجها من شخصيات المؤلفين، وعنوان كل مؤلف، مثل:

---

(١) ارجع إلى ص ١٠٦ من الكتاب

- أبو الحسن على الحسنى الندوى: **مذكرات سائح فى الشرق العربى**، نشرتها مكتبة وهبة بالقاهرة، سنة ١٩٥٤م.

- محمد السنوسى (١٨٥١-١٩٠٠): **الرحلة الحجازية**، حققها على الشنوفى، ونشرتها الشركة التونسية للتوزيع فى تونس، سنة ١٣٩٦هـ / ١٩٧٦م.

- فؤاد إبراهيم عباس: **موسوعة بيت المقدس**، بدأ إصدارها بالقاهرة سنة ١٩٩٥م، وبدون ناشر.

- محمذن ولد المحبوبى: «الرحلة الشنقيطية رباط حضارى، وعناق معرفى - رحلة محمد يحيى ابن أبوه الموسوى اليعقوبى نموذجا» - **الوسيط** - نشرة بالعهد الموريتانى فى البحث العلمى، نواكشوط، السنة التاسعة - رقم (٥)، يناير ١٩٩٦م.

ومع (وصف نظم الحياة فى البلاد الأجنبية)، نرى حالات للتعامل مع (وصف نظم التعليم فى البلاد الأجنبية)، فى مثل:

- محمد عطية الأبراشى: **التربية الإنكليزية**، طبع بالمطبعة العصرية بالقاهرة، سنة ١٩٣٦م.

- جماعة من علماء التربية فى العالم العربى: **فلسفة تربوية متجددة، لعالم عربى يتجدد**، دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت، مطابع دار الكشاف، بيروت، ١٩٥٦م.

- جماعة من علماء التربية فى العالم العربى: **محاضرات فى نظم التربية فى لبنان وسوريا ومصر والأردن والعراق**، إشراف دكتور حبيب كورانى، بيروت، ١٩٥٦م.

وقد قامت المنظمات العربية والإسلامية، الدولية والإقليمية، بدور واضح فى هذا المجال، مثل منظمة الأليسكو ALESCO ومنظمة الإيسيسكو ISESCO، اللتين سبقت الإشارة إليهما فى الفصل السابق[1]، ومكتب التربية العربى لدول الخليج بالرياض، الذى أصدر مؤخرا - على سبيل المثال - لا الحصر:

- **التربية فى اليابان المعاصرة** - من تأليف إدوارد ر. بوشامب، وترجمة الدكتور محمد عبد العليم مرسى، وأصدره المكتب سنة ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٥م.

---

(١) ارجع إلى ص ٦٧ من الكتاب.

- **التربية فى ألمانيا الغربية، نزوع نحو التفوق والامتياز** - من تأليف هانز لينجنز، وباربارا لينجنز، وترجمة الدكتور محمد عبد العليم مرسى، وأصدره المكتب سنة ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.

- **التعليم العالى فى جمهورية ألمانيا الاتحادية**، الذى ألف ضمن سلسلة (التقاليد الراسخة طريق الانطلاق إلى المستقبل)، وترجمه المكتب ونشره سنة ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.

لقد جعلت هذه المنظمات العربية والإسلامية المعاصرة من أهدافها فتح نافذة عربية على بعض التجارب الناجحة، فى مجالات بعينها، فى خارج الحدود، لعل الدول الأعضاء تستفيد منها فى تطوير نفسها، بادئة بالغرب وما يجرى فيه، ومنتقلة إلى اليابان والصين الشعبية والنمور الآسيوية، على نحو ما نرى من إصدارات مكتب التربية العربى لدول الخليج بالرياض، مثل:

- **التربية والتنمية الإقليمية**، الذى أصدره المكتب سنة ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.

- **الخدمة العامة فى التعليم العالى، الممارسات والأولويات**، تأليف باتريشيا هـ. كروسون، ترجمة المكتب، ومراجعة الدكتور محمد الأحمد الرشيد، صدر سنة ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٦م.

- **معلمو الغد، تقرير مجموعة هولمز**، ترجمة المكتب - صدر سنة ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.

- **المعلمون ومواجهة المخدرات**، تأليف جون إدى، وترجمة الدكتور محمد عبد العليم مرسى، صدر سنة ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م.

وكان مفروضا أن تنتقل التربية المقارنة - فى العالم العربى - بعد ذلك - إلى المرحلة الثالثة من مراحل تطورها، وهى (مرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها)، على الأقل بعد إنشاء مؤسسات إعداد المعلم، بدءا من إنشاء (دار العلوم) بمصر سنة ١٨٧٢، وحتى إنشاء معهد التربية العالى للمعلمين بمصر أيضا سنة ١٩٢٩ (كلية التربية جامعة عين شمس حاليا) - ولكن هذه الانتقالة إلى المرحلة الثالثة تأخرت كثيرا، فظل هذا (الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها) فى داخل هذه المؤسسات الأكاديمية، ربطا غير منهجى، وغير مقصود، إلى أن أنشئ (قسم التربية المقارنة) بكلية التربية جامعة عين شمس سنة ١٩٥٨، منفصلا بالتربية المقارنة عن قسم (أصول التربية)، فكان إنشاؤه

بداية لمولد التخصُّص، ومولد منهج البحث، ومولد الكوادر الأكاديمية التى تسهر على ذلك كله وتدافع عنه وتحميه، وتدفع مسيرته إلى الأمام، كما هو الشأن فى كل التخصصات الأكاديمية، غير التربية المقارنة.

ولظروف خاصة بالقسم الوليد فى ذلك الوقت، ولها وجاهتها الأكاديمية أيضا، ضُمّ تخصص (الإدارة التعليمية) إلى القسم، الذى صار - لذلك - يحمل اسم (قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية)، وصار القسم الوحيد فى الكلية، الذى يمنح درجتين للماجستير ودرجتين للدكتوراه، إحداهما فى التربية المقارنة، والثانية فى الإدارة التعليمية، وهو ما انتقل من الكلية الأم إلى كليات التربية الإقليمية، المنتشرة فى محافظات مصر وأقاليمها المختلفة، التى انفصل فيها القسم (والتخصص)، عن قسم أصول التربية، كما حدث فى جامعة الزقازيق بدلتا مصر، وفى تربية سوهاج (جامعة أسيوط سابقا، وجامعة جنوب الوادى حاليا، وفى جامعة المنيا بصعيد مصر، وفى جامعة طنطا بدلتاها فى العام الأخير من القرن العشرين.

وقد انتقلت فكرة استقلال القسم (والتخصص) من كلية التربية الأم بالقاهرة، إلى كليات التربية الإقليمية، حاملا تناقُضات المنشأ، التى نجد فيها الإدارة التعليمية والمدرسية، تابعة لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، بينما نجد توابع هذه الإدارة وتلك (تخطيط التعليم - اقتصاديات التعليم)، تابعة لقسم أصول التربية، تبعية تاريخ التربية له، مع أن الأصل فى تاريخ التعليم على الأقل، أنه جزء لا يتجزأ من النظام التعليمى، الذى هو محور عمل التربية المقارنة، والذى تفضل جامعة حلوان بمصر - مثلاً - أن تطلقه على اسم (التربية المقارنة)، الذى هو أحد مقرراتها، سواء لطلاب الدرجة الجامعية الأولى، ولطلاب الدراسات العليا جميعا.

وهذا التناقُض الذى رأيناه فى كلية التربية جامعة عين شمس وفى كليات التربية الإقليمية، بسبب مولد القسم (والتخصص)، لا نراه فى كلية التربية جامعة الأزهر، التى ولدت فيها التخصصات (والأقسام) ولادة طبيعية، حيث نجد القسم هناك يحمل اسم (قسم الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة).

وإذا كنا قد تحدثنا عن مصر، وما جرى - ويجرى - للتربية المقارنة بها، فإننا لابد أن نشير إلى أن للتربية المقارنة، كما هو لعلوم التربية الأخرى، شأنا آخر فى سائر البلاد العربية، متأثرة بالمنبع الثقافى الذى نبعت منه كليات التربية بها، ففى دول الخليج العربى وفى الأردن مثلا، لا نرى (أصول التربية) و (التربية المقارنة) و (تاريخ التربية)

و(التربية الإسلامية) . أكثر من مقررات تربوية، تنتظم كلها تحت مظلات / وأسماء أخرى، تسمى بها الدرجة التى تمنح للطالب، مثل (الإدارة التعليمية) و (تعليم الكبار) و (التربية الخاصة).

ولا زالت التربية المقارنة تعنى - بالنسبة للكثيرين من التربويين فى مصر والعالم العربى - دراسة نظام التعليم أو نظمه، فى بلد آخر أو أكثر، مما يُعتبر عبئا على التربية المقارنة وعلى المتخصصين فيها جميعا، كما لا تزال التربية المقارنة تعيش (عالة) على ما يَرِد إلى المتخصصين فيها من الغرب، «ربما لقلة عدد المتخصصين فيها فعلا، وربما للتباعد بين هؤلاء المتخصصين، وربما لعدم توفُّر الإحصاءات الحديثة الدقيقة، والخدمات المكتبية المناسبة، والتسهيلات البحثية الأخرى، مما جعل الجهود فيها جهودا (فردية)، تَحُول دون قيام (مدرسة علمية) - فى التربية المقارنة مصرية أو عربية.

وكل ذلك أفسح المجال لدراسات كثيرة أخرى، تحمل اسم (الدراسة المقارنة)، دون أن تتصل منهجيا (بالتربية المقارنة)، لأنها لاتتعدى وصف نظم تعليمية مختلفة، فى بلاد مختلفة، دون ما ربط بينها وبين القوى الثقافية المؤثرة فيها فى تلك البلاد، أما (الدراسة المقارنة)، العلمية أو المنهجية الحقيقية، فقد (تقوقعت) على أيدى المتخصصين فيها، فى إطار من الدراسات الأكاديمية الجافة، التى تنفر باحثى المستقبل منها، أكثر مما تحبّبهم فيها، وتجعلهم يتحملون مشاقّها ومتاعبها»[1]، مما فتح المجال لأن يتولى أمورها، فى بعض الكليات فى مصر، من لم يُعَدُّوا لها، حتى أن من يشرف على الدراسات العليا، ويمنح درجتى الماجستير والدكتوراه فيها، فى بعض الكليات والمعاهد، لم يُعد أكاديميا حتى لفهمها أو استيعابها، ولم يكتب - طيلة حياته - كلمة واحدة تتصل بها، من الناحية المنهجية، ولكنها الثقافة العربية التى نحياها فى هذا الزمان على أية حال، وإن كانت مثل هذه الثقافة، فى مجال العلم والتخصص العلمى والأكاديمى، كالسرطان، يسرى فى عقل الأمة، لا يُرى أثره إلا بعد فوات الأوان.

ولن تستطيع التربية المقارنة فى مصر والعالم العربى، أن تحتل منزلتها الجديرة بها، فى بدايات القرن الحادى والعشرين (بفرضها) على العلوم التربوية الأخرى، وتوفير ساعات أكثر لتدريسها، لأن قضية أن التربية المقارنة مجرّد «منهج للفكر، ومنهج

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص١١٣، ١١٤

للبحث، ومنهج للتأمل»[1]، قضية ترد فى تفكير بعض المتخصصين فيها أنفسهم، ولأن العلم - اى علم - لا ينمو من خارج المتخصصين فيه، بل هو ينمو على أكتاف هؤلاء المتخصصين أنفسهم، إذا كانوا - حقا - يؤمنون بأهميته، ويتحمسون له، ويعملون على تنميته، وعلى اقتحام مَجاهله، واقتحام المشكلات به، ولن يكون ذلك - فى مجال التربية المقارنة - إلا (بالتجمّع)، لتزداد الرؤية وضوحا، وليشد كل واحد أزر الآخر، فتكون (مدرسة) أو (مدارس) علمية، ذات هوية، نحن أكثر حاجة إليها فى مجال التربية المقارنة - هذا المجال الجديد والمفيد جميعا.

وقد قام قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية فى كلية التربية جامعة عين شمس، منذ إنشائه سنة ١٩٥٨ وحتى اليوم، بجهود ضخمة فى هذا المجال، إلا أن جهوده لم تتعد (تفريخ) الكوادر، من خلال ما يمنحه من درجات الماجستير والدكتوراه، بدأت بإحدى عشرة درجة ماجستير فقط فى الفترة من ١٩٥١ - ١٩٧٠[2]، زاد عددها حتى وصل إلى ٣٢ درجة ماجستير و ٩ درجات دكتوراه فى الفترة من ١٩٧١-١٩٨٠[3]، ثم إلى ٥٣ درجة ماجستير و ٢٤ درجة دكتوراه فى الفترة من ١٩٨١-١٩٨٥[4] وهكذا.

ولأن هذه (الكوادر) العلمية التى (فرّخها) القسم، منتشرة فى كليات التربية المتعددة فى مصر، وفى كثير من الجامعات العربية، فإنها لا تستطيع أن تتجمّع، بحيث تتحول إلى (قوة ضاربة) بالفعل فى الوسط التربوى، ورغم الوزن النسبى المتميز لبعض خرّيجى القسم، إلا أنه وزن لأفراد، وليس وزنا لتخصص أكاديمى، تبرز من خلاله المدرسة المصرية أو العربية فى التربية المقارنة، كتلك المدارس التى فرضت نفسها على الساحة العالمية، فى جنوب شرقى آسيا، وفى أمريكا اللاتينية، حاملة معها

(١) كلية التربية جامعة عين شمس: مؤتمر التربية والنظام العالمى الجديد، فى الفترة من ٢٠-٢٢ يناير ١٩٩٢، الجزء الأول، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٢، ص١٨٣، من تعقيب الأستاذ الدكتور محمد سيف الدين فهمى.

(٢) الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية: أخبار التربية المقارنة والإدارة التعليمية، نشرة غير دورية، العدد الثانى، يونيو ١٩٩٤، ص٣٠، ٣١.

(٣) الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. أخبار التربية المقارنة والإدارة التعليمية، نشرة غير دورية، العدد الخامس، أكتوبر ١٩٩٥، ص٧-١١.

(٤) الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية: أخبار التربية المقارنة والإدارة التعليمية، نشرة غير دورية، العدد السادس، يونية ١٩٩٦، ص٤-٨.

إلى العالم بصمة الزمان والمكان جميعا، لتفرض احترامها عليه، عالمية الوزن، محلية التفكير، ثم عالمية التأثير ومحليته أيضا، فهذا هو شأن المدارس العلمية، فى كل زمان ومكان.

لقد آن لهذه (الكوادر) المتناثرة أن (تتجمع)، لتفكّر سويا فى مشكلات التعليم، فى مصر وفى العالم العربى، وهى كثيرة كثيرة، ولتكوّن (فرقا بحثية)، تستطيع - من خلال تجمعها معا - بحسب الاهتمامات والاتجاهات والخلفيات الثقافية والأكاديمية جميعا - أن تكوّن (رؤى)، و (وجهات نظر) معينة، تجاه القضايا التى تعرضها، تعكس الواقع الذى تحياه التربية فى بلادنا، وتستجيب لتراثها الثقافى والحضارى جميعا، مما يشكل بنية (الشخصية العلمية) المستقلة للتربية المقارنة فى بلادنا، ومما يشكل نواة (مدرسة علمية) متميزة لها، يكون لصوتها فى المجال صداه فى العالم كله، لا لتكون مجرد (ذيل) لمدرسة علمية أخرى، فى الشرق أو فى الغرب.

إن هذه (الكوادر) المتناثرة، هى القادرة - وحدها - إذا تجمعت - على أن تصل التربية - فى بلادنا - بالعالم المحيط بنا، والذى لا نستطيع أن نتجاهله، وبالأرض التى نعيش عليها، والتى يجب ألا يدور تفكيرنا إلا فيها - قُدرتها على أن تربط بين سائر العلوم التربوية التى تباعدت حتى تناثرت، لتجعلها - جميعا - تصب فى بوتقة واحدة، هى بوتقة الأرض - والثقافة - التى يُفرض فيها أن تكون فى خدمتها، وقدرتها - بالتالى - على أن تحوّل مقولة أن (التربية المقارنة هى علم العلوم التربوية) - على أرض الواقع الأكاديمى - إلى فعل يتحرك على أرض هذا الواقع الأكاديمى، لا مجرد شعار يرفعه أهل التربية المقارنة، فيفرقون به أكثر مما يجمعون.

وهذه (الكوادر) الأكاديمية المتناثرة - فى مجال التربية المقارنة - هى القادرة - وحدها - بالتالى - على أن تصل التربية العربية اليوم، بما كان لها بالأمس، من سيادة ومن قيادة، ومن قدرة على الاقتحام، وصيانة الأمة من الجمود والتخلف، صيانتها من الانحراف عن خطها العام - وعلى أن تصل الفكر المعاصر فى مجال التربية المقارنة، برائدها الكبير، السبّاق إليها، عبد الرحمن بن خلدون، وعلى أن تساهم - مع غيرها من المدارس العلمية العربية - فى مجالات التخصص المختلفة - فى إعلاء الراية، ووصل الحاضر بالماضى، والانطلاق منه نحو المستقبل، الذى أثبتت التجارب العربية المعاصرة الكثيرة، أننا قد ضللنا كثيرا - بالفعل - الطريق إليه، حتى صار حالنا هو ما نحياه اليوم ونتجرع مرارته، هوانا على النفس وعلى الغير جميعا، لا يفرح لنا حبيب،

إن كان لنا فى العالم اليوم حبيب، ولا يشقى بنا عدو، رغم كثرة الأعداء من حولنا والعدوات.

ومنذ بداية عقد الثمانينات من القرن العشرين، وهذه (الكوادر) تحاول - بالفعل - أن تتجمّع، لم يعطل مسيرة تجمعها هذا سوى القوانين المنظمة للتجمّعات فى حياة المصريين، التى كان ينتظمها جميعا القانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٦٤، الذى يعتبر «كل جمعية تنشأ مخالفة للنظام العام أو للآداب، أو لسبب أو لغرض غير مشروع، أو يكون الغرض منها المساس بسلامة الجمهورية، أو بشكل الحكومة الجمهورى، أو نظامها الاجتماعى، تكون باطلة»[1].

ويحدد القانون المذكور تبعية (الجمعيات) - بما فيها الجمعيات العلمية - لوزارة الشئون الاجتماعية، حيث ينص على أنه «لوزير الشئون الاجتماعية - بناء على طلب الجمعية - أن يندب من يختاره من موظفى الوزارة، لتقديم المعاونة اللازمة لأداء رسالتها، وللمدة التى يحددها»[2].

وقد حدد القانون رقم ٩٣٢ لسنة ١٩٦٦ «الميادين الرئيسية التى تعمل فيها الجمعيات والمؤسسات الخاصة، على الوجه الآتى:

١- رعاية الطفولة أو الأمومة.
٢- رعاية الأسرة.
٣- المساعدات الاجتماعية.
٤- رعاية الشيخوخة.
٥- رعاية الفئات الخاصة والمعوقين.
٦- الخدمات الثقافية والعلمية والدينية.
٧- تنمية المجتمعات المحلية.
٨- ميدان الإدارة والتنظيم.
٩- ميدان رعاية المسجونين.
١٠- ميدان تنظيم الأسرة.

(١) قرار رئيس جمهورية مصر العربية، بالقانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٦٤، بشأن الجمعيات والمؤسسات الخاصة، مادة (٢)، من الفصل الأول، من الباب الأول، من الكتاب الأول، نقلا عن: جمهورية مصر العربية: قانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٦٤، بشأن الجمعيات والمؤسسات الخاصة، ولائحته التنفيذية، الصادرة بقرار رئيس الجمهورية رقم ٩٣٢ لسنة ١٩٦٦؛ الطبعة الثامنة، إعداد ومراجعة الإدارة العامة للشئون القانونية بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٩٦، ص٥.

(٢) المرجع السابق، مادة (٢١) مكرر، ص١٢.

١١- ميدان الصداقة بين شعوب الجمهورية العربية المتحدة والشعوب الصديقة.

١٢- ميدان أصحاب المعاشات»[١].

وقد صدر قرار وزير الشئون الاجتماعية رقم ٢٢٢ لسنة ١٩٨٠، بإضافة النشاط الأدبي إلى ميادين عمل الجمعيات والمؤسسات الخاصة، كما أن ميدان أصحاب المعاشات كان قد صدر به قرار وزير الشئون الاجتماعية رقم ٧٥ لسنة ١٩٨٤[٢]، وأن «البنود من ٨-١١ مضافة بقرار وزير الشئون الاجتماعية رقم ١٢ لسنة ١٩٦٨م»[٣].

وأخيرا، صدر القانون رقم ١٥٣ لسنة ١٩٩٩م، وقرار وزيرة الشئون الاجتماعية رقم ٢٤٢ لسنة ١٩٩٩م، باللائحة التنفيذية له، وفي ضوئهما تم توفيق أوضاع الجمعية بتاريخ ٦/ ٣/ ٢٠٠٠م.

وإذا كانت جمعية يمكن أن تجمع (الكوادر) المهتمة بتخصص كالتربية المقارنة، يمكن أن تندرج تحت الميدان السادس من هذه الميادين (الخدمات الثقافية والعلمية والدينية)، فإن القوانين المنظمة لعمل الجمعيات عموما، تقف حجر عثرة في سبيل (لم شمل) هذه (الكوادر)، حيث تتناثر هذه (الكوادر) في كليات التربية في مصر والعالم العربي، على اتساعه، وحيث ينص القانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٦٤ على أنه - عند الرغبة في إشهار أية جمعية - «يجب أن يُذكر اسم الجمعية، وعنوان مقرها، ورقم شهرها، ونطاق عملها الجغرافي، في جميع دفاترها وسجلاتها ومطبوعاتها»[٤]، مما يعني أن «خدمة البيئة المحلية»، هي محور تفكير وزارة الشئون الاجتماعية فيما يتصل بهذه الجمعيات، حيث «لايجوز للجمعية - بغير موافقة الجهة الإدارية المختصة، أن تباشر نشاطها خارج نطاق المحافظة، التي بها مقرها الرئيسي، إلا عن طريق فروع تنشأ وتُشهر، طبقا لأحكام هذا القانون»[٥].

إن المكان الطبيعي الذي يمكن أن تشهر فيه الجمعيات العلمية، هو وزارة البحث العلمي مثلا، فهي الوزارة التي تستطيع أن تستوعب عمل هذه الجمعيات، فتكون عونا

---

(١) قرار رئيس الجمهورية رقم ٩٣٢ لسنة ١٩٦٦، باللائحة التنفيذية لقانون الجمعيات والمؤسسات الخاصة، مادة (١)، بالمرجع السابق، ص٤٦.

(٢) المرجع السابق، ص ٤٧، من الهامش رقم (٢)

(٣) المرجع السابق، ص ٤٧، هامش رقم (١)

(٤) قرار رئيس جمهورية مصر العربية بالقانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٦٤، مادة (٢٢)، بالمرجع السابق، ص١٢

(٥) المرجع السابق، مادة (٢٦)، ص١٣

لها، ولكن تبعيتهـا - فى مصر - لوزارة الشئون الاجتماعية، جعلها تعـاملها معاملتها لجمعـيات دفن الموتى، و (رعاية الأسرة) (الميدان الثـانى)، و (المساعدات الاجتمـاعية) (الميدان الثالث)، و (رعاية الشيخـوخة) (الميدان الرابع)، وغيرها من الميادين، مما عطل جهـد هذه (الكوادر) عـشر سنوات كـاملة، حين قيّض الله لهـذه (الكوادر)، من أهل الشئون الاجتماعـية، من فهم (معنى الجمعية العلمية)، وطبـيعة عملها، والأهداف من إنشائها، وأنها - فى ذلك كله - شيء مختلف عن سائر الجمعيات، التى يتحدث عنها القانون رقم (٣٢) لسنة ١٩٦٤، ولائحته التنفيذية، والقوانين المعدلة له.

ثم جاءت مشكـلة المكان، وكانت الموافقة المبـدئية على الإشهار قـد فاجأت هذه (الكوادر)، فلم يُسـعـفهـا تدبير المـكان، وفكرت فى أن تتخـذ من إحـدى الحجـرات المخصصة لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمـية بكلية التربية جامعة عين شـمس، مقرا مؤقـتا لهـا، صار بعد ذلك مـقرها الدائم، ولم يتـردد عمـيد الكلية لحـظة واحدة فى تخصيص الحجرة رقم ١٤٠ للجمعية، وتم - فى نفس اليوم (الأحد ١٩/ ٤/ ١٩٩١) - كتابة عقد تأسيـس الجمعية، من سبعة عشر عضـوا كانوا موجودين بالقسم وقت ورود النبـأ السعـيد، تلاه - فى يوم الأحـد ٦/ ٥/ ١٩٩١- اجتـماع مـجلس الإدارة الأول، برئاسة أكبـر الأعضاء سنا - وكان الأستاذ الدكـتور محمد قـدرى لطفى، يرحمه الله، حيث تم انتخاب أعضـاء مجلس الإدارة السبعة، وحيث تم إشهار الجـمعية بعد ذلك، تحت رقم ٣٨١٥ بتـاريخ ٢٦/٨/ ١٩٩١، تحت اسم (الجمعـية المصـرية للتربيـة المقارنة والإدارة التعليمية)، وميدان عملها (الخدمات الثقافية والعلمية)، ونطاق عملها الجغرافى (محافظة - القاهرة)، وملخص أغراضها -كما هو مسجل فى قرار إشهارها:

«١- دراسة نظم التعليم فى دول العالم وإدارتهـا، وإبراز ما يمكن الإفادة به منها فى مصر.

٢- دراسة نظام التعليم المصرى، ومنظوماته الفرعية، ومشكلاته.

٣- عقد ندوات ومؤتمرات علمية، فى مجالات التربية المقارنة والإدارة التعليمية.

٤- إصدار دوريات علمية، فى مجالات التربية المقارنة والإدارة التعليمية.

٥- إيجاد قنوات اتصـال بين المتخصصين فى التـربية المقارنة والإدارة التعليـمية، وإنتاجـهم العلمى، وكل من المؤسسـات التربوية والتعليـمية فى مـصر والبلاد العـربية والأجنبية، المهـتمة بالتربية المـقارنة والإدارة التعليميـة ومجالات كل منها، بعد مـوافقة الجهات الإدارية المختصة.

٦- إجراء البحوث العلمية فى مجالات التربية المقارنة والإدارة التعليمية.

٧- تقديم خدمات استشارية للمؤسسات التعليمية والتربوية فى مصر.

٨- تنمية أساليب المنهجية العلمية.

٩- مساعدة الناشئين في مجالات التربية المقارنة والإدارة التعليمية، وتشجيعهم»[١].

وظن مجلس الإدارة الأول للجمعية - الذى انتُخب فى فترة التأسيس تلك - أن باب العمل قد صار مفتوحا أمامهم، ففكروا فى موضوع كان يشغل الناس جميعا فى ذلك الوقت، أن يكون موضوعا لمؤتمر، يبدءون به نشاط الجمعية، وهو موضوع انهيار الاتحاد السوفيتى السابق، وتفكك عرى المعسكر الشيوعى، بسرعة، وعلى غير توقع، ثم ما تلا ذلك - في منطقتنا - من غزو العراق للكويت، وما سُمى بحرب الخليج الثانية، التى لا نزال نعيش مأساتها، وتوابع هذه المأساة حتى اليوم.

وتُرجم تفكير أعضاء الجمعية في الموضوع، إلى ورقة عمل، لم يكن ينقصها سوى أن تُرسل إلى الجهات التى يهمها أمر المؤتمر، وفى مقدمتها كليات التربية في مصر والعالم العربى بطبيعة الحال. ولما كان هذا الخطاب يجب أن يصدر عن (جهة)، وكانت الجمعية لم تصل بعدُ الموافقة على إشهارها، فقد تم دفع الفكرة بكاملها إلى كلية التربية جامعة عين شمس، لنرى الترحيب الجدير بها من مجلس كليتها، ومن مجلس الجامعة، ولينعقد مؤتمر **(التربية والنظام العالمى الجديد)** تحت مظلة الكلية، فى الفترة من ٢٠-٢٢ يناير ١٩٩٢، رغم وصول قرار الإشهار فى أثناء الإعداد له، مما جعل الجمعية تسقطه من قائمة مؤتمراتها، رغم قيام الجمعية - بالفعل - بكل شيء تمّ فيه.

وعكس المؤتمر إمكانيات الجمعية الوليدة - العلمية والخلقية والتنظيمية جميعا، مثلما عكس إمكانية فعل التربويين إذا تجمّعوا، وإذا ما فتح أحدهم صدره للآخر، ليسمعه، وليتناقش معه، وليحاوره، فتلك هى الثمرة التى يمكن أن تُجنى من أمثال هذه المؤتمرات، إذ أُخذ الأمر مأخذ الجدّ.

وقد أُخذ الأمر - بالفعل - مأخذ الجد، فكان للمؤتمر سبقه، وكان له صداه، لا فى أوساط أهل التربية المقارنة وحدهم، ولكن فى أوساط التربويين فى العالم العربى

(١) محافظة القاهرة: قرار بشهر الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، رقم ٣٨١٥ بتاريخ ٢٦/٨/١٩٩١؛ الإدارة الاجتماعية بمصر الجديدة، قسم النشاط الأهلى

جميعا، مما حفز الجمعية إلى نقل ما دار فيه من حوار ونقاش، من الأشرطة إلى الورق، ومما حفزها أيضا إلى أن تكون تلك سنة تستنّها فى مؤتمراتها التالية، التى اختير لبدايتها السبت الرابع من يناير من كل عام.

كان مؤتمر فترة التأسيس تلك، عن (**التربية والنظام العالمى الجديد**)، ثم كان المؤتمر الأول - بعد إشهار الجمعية - عن (**كليات التربية فى الوطن العربى فى عالم متغير**)، وكان المؤتمر الثالث عن (**إرادة التغيير فى التربية وإدارته فى الوطن العربى**)، وكان المؤتمر الرابع عن (**نظم التعليم وعالم العمل**)، وكان المؤتمر الخامس عن (**أخلاقيات الإدارة التعليمية**)، وكان المؤتمر السادس عن (**تجارب معاصرة، فى التربية والتنمية**)، وكان المؤتمر السابع عن (**الإدارة الجامعية فى الوطن العربى**)، ثم كان المؤتمر الثامن، الذى تودع به الجمعية القرن العشرين، عن (**التربية والتعددية الثقافية، مع مطلع الألفية الثالثة**).

ولأن المؤتمر التى أنهت به الجمعية القرن العشرين كان يدور حول موضوع من موضوعات التربية المقارنة، فإن المؤتمر الذى ستفتتح به الجمعية القرن الحادى والعشرين سيكون حول موضوع من موضوعات الإدارة التعليمية، هو (**الإدارة التعليمية فى الوطن العربى فى عصر المعلومات**)[1]، فقد تعودت الجمعية - منذ مؤتمرها قبل الأول - على أن يدور مؤتمر من مؤتمراتها حول همّ من هموم التربية المقارنة، وعلى أن يدور المؤتمر الذى يليه حول همّ من هموم الإدارة التعليمية.

ومع المؤتمر السنوى الذى نجح فى تجميع التربويين وغير التربويين على السواء، حتى صار السبت الرابع من يناير من كل عام يوما ينتظره هؤلاء وهؤلاء، ليشاركوا فى أعمال مؤتمر الجمعية، الذى يستمر ثلاثة أيام - كان هناك لقاء شهرى للراغبين من أعضائها، يُعقد مساء الأحد الثانى من كل شهر، لمناقشة القضايا التربوية الساخنة، أو الشاغلة، ثم كان إصدار سلسلة من الكتب تهمّ أهل التَخَصُّصين، تحمل اسم (**مكتبة التربية المقارنة والإدارة التعليمية**) صدر منها كتاب (**نحو علم للإدارة التعليمية المقارنة**)[2] فى سنة ١٩٩٣، ثم كتاب (**كليات التربية، الأوضاع والتطلعات**)[3]، ثم كتاب (**إدارة**

(١) تقرر أن يُعقد المؤتمر فى الفترة من ٢٧-٢٩ يناير سنة ٢٠٠١م إن شاء الله.

(٢) الكتاب تأليف الدكتور أحمد حجى، وتقديم الدكتور عبد الغنى عبود؛ ونشرته دار النهضة العربية، بالقاهرة، سنة ١٩٩٣م.

(٣) هو أعمال المؤتمر الأول من مؤتمرات الجمعية (يناير ١٩٩٣)، حرره الدكتور عبد الغنى عبود، وقدم له الدكتور أحمد حجى؛ ونشرته مكتبة النهضة المصرية ودار النهضة العربية بالقاهرة، سنة ١٩٩٤م.

التعليم فى الوطن العربى)[1]

ثم ظل أمل أعضاء الجمعية والمشاركين معلقا بإصدار (مجلة) تحمل اسم الجمعية، وتنشر فكرها، والدراسات التى تعبر عن فكرها ورؤاها، وتنشر هذا الفكر، وكان اختيار اسم (التربية) اسما لها، وصدر العدد الأول منها فى يناير ١٩٩٨، وصدر العدد الثانى فى مايو ١٩٩٨، وصدر العدد الثالث فى فبراير ٢٠٠٠م.

وكان قد تم الاتفاق مع دار الفكر العربى بالقاهرة، على أن تتولى نشر مطبوعات الجمعية جميعا، بدءا من عام ١٩٩٦، وعلى أن تخصص جزءا من معرضها بشارع عباس العقاد بمدينة نصر بالقاهرة، تعرض فيه هذه المطبوعات.

وأمام هذا النشاط، كان منطقيا أن يبدأ عدد أعضاء الجمعية بـ١٢٣ عضوا سنة ١٩٩٢م، وأن يرتفع عددهم إلى ١٤٤ عضوا سنة ١٩٩٣م، ثم يرتفع إلى ١٥٨ عضواً سنة ١٩٩٤، وأنه يستمر العدد فى الزيادة، حتى وصل إلى ٣١٧ عضواً سنة ٢٠٠٠م، منهم ٧٦ عضوا عاملا[2]، و ٢٤١ عضوا منتسبا[3]، إضافة إلى اثنين من أعضاء الشرف[4].

---

(١) هو أعمال المؤتمر الثانى من مؤتمرات الجمعية (يناير ١٩٩٤)، حرره الدكتور عبد الغنى عبود، وقدم له الدكتور حامد عمار، ونشرته دار الفكر العربى؛ بالقاهرة، سنة ١٩٩٥.

(٢) مكتوب تحت عنوانها (مجلة علمية متخصصة، تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية).

(٣) فى الجمعية أعضاء كثيرون من تخصصات أصول التربية والمناهج وعلم النفس، إضافة إلى كليات التجارة والتربية الرياضية والهندسة وغيرها - حيث يحرص كل من يشارك فى أى نشاط للجمعية، على أن ينضم إليها، وعلى أن يواظب على حضور لقاءاتها ومؤتمراتها، وقراءة ما يصدر عنها- مما خشى مجلس الإدارة معه - أن يتم تشكيل مجلس الإدارة على نحو يتجه معه النشاط إلى خارج نطاق عمل الجمعية. كما أن بالجمعية عشرات من طلاب البحث، بدءا من الدبلوم العام والدبلوم المهنى والدبلوم الخاص، فضلا عن طلاب الماجستير والدكتوراه، فى كليات تربية مختلفة، فى مصر وخارجها على السواء.

(٤) ينتمى إلى الجمعية أعضاء كثيرون من خارج مصر - من السعودية واليمن وسلطنة عمان والسودان والجماهيرية العربية الليبية والإمارات العربية المتحدة وقطر والبحرين، يحرم قانون الجمعيات فى مصر، أن يكونوا من بين الأعضاء العاملين، حيث تنص المادة الثالثة والعشرون من قانون ٣٢ لسنة ١٩٦٤، مثلا - فيما تنص عليه - على أنه «لا يجوز لأية جمعية أن تحصل على أموال من شخص أجنبى، أو جهة أجنبية، ولا أن ترسل شيئا مما ذكر إلى أشخاص أو منظمات فى الخارج، إلا بإذن من الجهة الإدارية المختصة، وذلك فيما عدا المبالغ الخاصة بثمن الكتب والنشرات والمجلات العلمية والفنية». وعضو الشرف هو الحاصل على درجة الدكتوراه فى غير التربية المقارنة أو الإدارة التعليمية، على أن يكون متميزا فى مجاله، مما يحث مجلس إدارة الجمعية تكريمه تكريما بهذه العضوية، تكريما للجمعية كذلك.

البَابُ الثَّانِى

الشخصية القومية
والتربية والألفية الثالثة

تقديم:

يمكن أن نسمّي القرن العشرين (قرن التناقضات)، فالبشرية تتجه - منذ بداياته - نحو العالمية، بفعل التقدم العلمي، ولكن الناس كلما زاد اتجاههم -في أقطاره المختلفة- نحو العالمية، زاد اتجاههم في الاتجاه المضاد نحو المحلية والقومية، والعنصرية أحيانا، و«كان بعضهم» - فيما تراه اليونسكو - «يأمل في العثور - عند تجديد التقاليد أو العودة إليها - على إجابات لبحثهم القلق، وما إن نزعوا عن أنفسهم قيود الماضي القريب، حتى وصلوا إلى الأساس الثقافي، بحثا وراء الجذور. وكان هذا يعني - في نظر البعض - رجعة إلى الدين»، كما «تضمن البحث عن الجذور لدى آخرين ارتياد الثقافة الشعبية»، «وفي بعض الأحيان أعادوا تأويل الأساطير جُملة وتفصيلا، في أساليب جددت الماضي وفسرت الحاضر، في وقت معا»[1]، حتى إنه - خلال القرن العشرين - «أعادت شعوب آسيا والشرق الأوسط، تأكيد تقاليد ثقافاتها القديمة، وربطتها - بطريقة أو أخرى - بالتيارات الثقافية في العصر الحديث، وتراوحت العملية، من مجرد التعلق بالتقاليد إلى حد الثورة، وانطوت على كلٍّ مِن بعث الأرثوذكسية (العقيدة الصحيحة) وإصلاح الدين، وجاءت بإحساس بالتاريخ ونهضة في الفنون»[2].

وإذا كان هذا التناقض في المشاعر قد بدأ يظهر مع بدايات القرن العشرين، فإنه قد بلغ ذروته في نهاياته، حيث زاد إحساس الناس على أنفسهم بالخطر -كما يبدو- من هذا النظام العالمي، الذي لم تتعد الجدة فيه «أن تتجمع أوربا على طريق هذا النظام، في الوقت الذي يتفتّت فيه الاتحاد السوفيتي على سبيل المثال، لنرى الخطأ المحتمل الذي يشيع بيننا، من أن هذا النظام العالمي الجديد نظام يتعدى القوميات الضيقة، إلى أفق إنساني أرحب، ويتعدى الثقافة المحلية العتيقة، إلى ثقافة عالمية رحبة»[3] - مما جعل كل شعب من شعوب العالم يُهرع إلى ما أوصى به مؤتمر (التربية والنظام العالمي الجديد) - منذ بدايات هذا النظام - إلى «انتهاج

---

(١) اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو: **تاريخ البشرية**، المجلد السادس، القرن العشرون، التطور العلمي والثقافي، الجزء الثاني، ٣، التعبير (مرجع سابق)، ص٤١، ٤٢.

(٢) اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو: **تاريخ البشرية**، المجلد السادس، القرن العشرون، التطور العلمي والثقافي، الجزء الثاني، ٢، صورة الذات، وتطلعات شعوب العالم - الترجمة والمراجعة عثمان نويه وآخران؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٢، ص٨٧.

(٣) كلية التربية جامعة عين شمس، **مؤتمر التربية والنظام العالمي الجديد** (مرجع سابق)، ص١١ (من كلمة الأستاذ الدكتور عبد الغني عبود، مقرر المؤتمر، في الجلسة الافتتاحية).

سياسات تربوية وطنية ومستقلة، تُعد أى هيمنة خارجية على عمليات إصلاح التعليم وتطويره، سياسة وتخطيطا ومناهج وغيرها، في ضوء المتغيرات الدولية والتقدم العلمى والتقنى»[1].

لقد بدأ هذا النظام بتجمع غربى - رأسمالى - تمكّن - بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية - من تفكيك أوصال الاتحاد السوفيتى السابق، ثم اتجه - بعد هذا التفكيك - إلى تفكيك أية أوصال تتجمع، حتى فى الغرب ذاته، لتحقيق الهيمنة الأمريكية على العالم، مما رفع من شأن «الحركة الأصولية العالمية، التى يمكن اعتبارها (رد فعل طبيعيا، لما سموه النظام العالمى الجديد)، أحست شعوب الأرض كلها بالهوان أمامه، فلم يرض شعب منها بأن يفقد هويته الثقافية، أمام الثقافة التى أرادت أن تكون سيدة الثقافات، مع أنها هى ذاتها ثقافة هجين، لا تزال جذورها فى أرضها سطحية، لم تترسخ بعد»[2]، بدليل ما يحدث على أرضها أيضا، من تطرّف وإرهاب، مرجعهما أن كل ثقافة من ثقافاته المتعددة، ترفض معايشة سائر الثقافات التى ألفت أن تعيش معها، منذ إنشاء الولايات المتحدة الأمريكية.

وهكذا، يكون البحث عن ملامح الشخصية القومية، أو الأيديولوجيا، المؤثرة فى نظام التعليم فى أى بلد، فى إطار (القوى الثقافية) التقليدية - التاريخية والجغرافية والاقتصادية والسياسية والدينية -وحدها- أمرا مستحيلا، بدون إدخال هذا المتغيّر الجديد، الذى طرأ على العالم، وهو هذه الهيمنة الأمريكية، التى بدأت متخفية وراء هذا (النظام العالمى الجديد)، ثم سرعان ما كشفت عن نفسها، فى وقاحة وبجاحة أيضا، حتى صارت منافسا خطيرا -فى التأثير على نظم التعليم- للقوى الثقافية التقليدية.

ومن أجل ذلك، كان من المفيد تقسيم هذا الباب - لأول مرة فى معالجته - فى كتب التربية المقارنة - إلى فصلين، أولهما عن هذه القوى الثقافية التقليدية، والثانى عن هذا النظام العالمى الجديد.

(١) المرجع السابق، ص ١٩٦ (التوصية الثامنة من توصيات المؤتمر).

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: «تعريب العرب، وتعريب العلوم»، المؤتمر السنوى الثانى لتعريب العلوم، جامعة الأزهر، بالاشتراك مع الجمعية المصرية لتعريب العلوم؛ مركز صالح كامل للاقتصاد الإسلامى، القاهرة، ٢٠، ٢١، مارس ١٩٩٦، ص٦، ٧

الفصل الرابع
القوى الثقافية والتربية

تقديم:

رأينا - عند حديثنا عن (التربية المقارنة) - فى الفصل الأول - أن مدارها هو (الأيديولوچيا)، أو (الشخصية القومية)، التى تقف وراء نظم التعليم، وتؤثر فيها[1]، وأنه حول هذه (الأيديولوچيا)، أو (الشخصية القومية)، وتسليط الضوء عليها، دارت جهود العلماء والباحثين فى التربية المقارنة فى العصر الحديث، ودارت جهود ابن خلدون قبل ذلك بحوالى ستة قرون.

وتُعرّف الشخصية - بالنسبة للفرد - بأنها هى «جملة الصفات، الجسمية والعقلية والمزاجية والاجتماعية والخُلقية، التى تميز الشخص عن غيره تمييزا واضحا»[2]، وهى تشمل هذه الصفات، «فى حالة تفاعُلها بعضها مع بعض، وتكاملها فى شخص معين، يعيش فى بيئة اجتماعية معينة»[3].

أو هى - بعبارة أخرى - «(الأسلوب) النفسى للفرد، أو الأسُس الأكثر اتساقا واطرادا، التى تعتمد عليها استجاباته لمواقف الحياة»، مما يعطى «الفرصة للتنبؤ باستجاباتنا فى ظروف معينة، وبالطبع، ففى بعض الحالات»، «قد تكون اللاتنبؤية فى ذاتها، سمة من سمات شخصية الفرد»[4].

وما قيل عن (الشخصية الفردية)، يمكن أن يقال عن (الشخصية القومية)، فهى - أيضا - (أسلوب الحياة)، الذى يتميز به مجتمع ما، عن غيره من المجتمعات، وقد تكون اللاتنبؤية -أيضا- سمة من سمات تلك الشخصية، كما هو الحال فى بلاد العالم الثالث اليوم - كما سنرى عند الحديث عن العامل التاريخى، فى نهاية الفصل[5].

وإذا كانت «شخصية الكبار تشكّلها - إلى حد ما - الخِبرات التى يتعرضون لها فى الطفولة، وحيث إن هذه الخبرات تختلف من ثقافة لأخرى، فقد ظهر المفهوم

---

(١) ارجع إلى ص ٦٨-٧٠ وما بعدها من الكتاب.

(٢) دكتور أحمد عزت راجح: **أصول علم النفس**؛ الطبعة الخامسة، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦١، ص٤٦٩.

(٣) الدكتور يوسف مراد: **مبادئ علم النفس العام**، من (منشورات جماعة علم النفس التكاملى)؛ الطبعة الرابعة، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٢، ص٣٦٣.

(٤) س. ر. ب. جويس: «العقاقير والشخصية»، الفصل الرابع عشر من: **آفاق جديدة فى علم النفس**، أشرف على تأليفه ب.م. فوس، ترجمة دكتور فؤاد أبو حطب؛ عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢، ص٣١١.

(٥) ارجع إلى ص ٢١٢ من الكتاب.

النسبى، أن كل مجتمع يسهم فى صناعة نمط الشخصية الخاص به»[1] - فإن الأمر - كذلك - أيضا بالنسبة (للشخصية القومية)، فهى وليد ضغوط كثيرة - سياسية واقتصادية وجغرافية ودينية وتاريخية، وغيرها، يصطلح العلماء على تسميتها (بالقوى الثقافية) موضوع هذا الفصل الرابع، وهذه الضغوط هى التى تخلق (تلك الشخصية القومية)، وتحدد ملامحها، ومن خلالها تؤثر فى نظم التعليم.

ويزداد تأثير هذه الضغوط - أو القوى الثقافية - على نظم التعليم، فى بدايات القرن الحادى والعشرين، رغم (النظام العالمى الجديد)، بل لعلها تزيد بفعله، كرد فعل له، كما سبق فى تقديم هذا الباب - الثانى[2].

ومما يلفت النظر، أن نيقولا هانز N. Hans، يقسم هذه القوى - أو العوامل - الثقافية المؤثرة فى نظم التعليم، إلى ثلاث مجموعات من العوامل، هى: مجموعة العوامل الطبيعية، ومجموعة العوامل الدينية، ومجموعة العوامل الدنيوية - وهو تقسيم قريب من ذلك التقسيم الذى قسمه ابن خلدون لها فى (المقدمة)، التى سبقت الإشارة إلى فصولها فى الفصل السابق[3].

ويقصد هانز بالعوامل الطبيعية، العوامل التى لا دخل للإنسان فيها، وهى العوامل الجنسية أو العنصرية Racial، والعوامل اللغوية، والعوامل الجغرافية والاقتصادية.

ويقصد بالعوامل الدينية، العوامل التى تتصل بمسائل المعتقد الدينى، وفهم الدين، وقد اختار ثلاثة تفسيرات - أو رؤى - أو مذاهب - دينية مسيحية أوربية، هى: الكاثوليكية والأنجليكانية والپيوريتانية - متغافلا الرؤى الدينية المسيحية الشرقية (الأرثوذكسية)، والرؤى الدينية غير المسيحية بطبيعة الحال، كالرؤى الإسلامية المختلفة، والرؤى اليهودية.

ويقصد هانز بالعوامل الدنيوية، العوامل التى تتصل بالحركات الإنسانية - أى التى توصل إليها الإنسان بنفسه، لإصلاح عالمه ونظام حياته فيه، وقد اختار منها الحركات: الإنسانية، والاشتراكية، والقومية، والديموقراطية.

---

(١) د. برايس - وليامز: «الدراسات الثقافية المقارنة»، الفصل الحادى والعشرون من: **آفاق جديدة فى علم النفس**، أشرف على تأليفه ب.م. فوس، ترجمة الدكتور فؤاد أبو حطب؛ عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢، ص٤٦٨.

(٢) ارجع إلى ص ١٣٣، ١٣٤ من الكتاب.

(٣) ارجع إلى ص ١١١-١١٣ من الكتاب

أما العامل التاريخي مثلا، فهو منتشر هنا وهناك، فيما يكتبه عن بقية العوامل، وإن كان يُسهب في الحديث عنه، عند حديثه عن مجموعة العوامل الدنيوية، ومجموعة العوامل الدينية.

ورغم أن هانز يبدو - للوهلة الأولى - كما لو كان قد أحاط (بالشخصية القومية)، ابتداء من أعماق نفسها (العوامل الدينية)، إلى العالم المحيط بها (العوامل الطبيعية)، ومرورا بالحركات التى صنعتها بأيديها، لتُحدث تكيفا وتوافقا بين أعماق النفس والعالم الخارجى المحيط بها - فإننا لا نوافقه على هذا الفصل المتعسف بين العوامل، فى ثلاث مجموعات كبرى، يبدو - من معالجتها - أن هناك انفصالا بينها، فتبدو الحركة الإنسانية (العوامل الدنيوية) مثلا، وكأنها تعيش -فى حياة هذه الشخصية- بمعزل عن المذهب الأنجليكانى (العوامل الدينية)، أو عن العوامل الاقتصادية (العوامل الطبيعية) مثلا، مع أن من يقرأ تاريخ أوربا فى عصر الإصلاح مثلا، يرى نقيض ذلك، حيث يرى أن الإصلاح الدينى، الذى تفجرت شرارته فى ألمانيا سنة ١٥١٥، كان بداية التغيير فى كافة جوانب الحياة الأوربية، حيث انتشرت (روح) الإصلاح - عن حد تعبير هدسون Hudson - «فى كل مجال. لقد وُجدت روح جديدة فى السياسة، وفى المجتمع، وفى العلم والفلسفة والدين، وفى الأدب والفن»، وحيث كان أهم تغير حدث - فى نظره - هو «التغيّر الأساسى فى اتجاه الناس نحو أنفسهم، ونحو عالمهم الذى يعيشون فيه»[١].

لقد كانت الحياة فى العصور الوسطى الأوربية - عند أوليخ Ulich - «استاتيكية جامدة، وبظهور الإصلاح، أصبحت الحياة ديناميكية، وأصبحت سعيا وعملا»، و«العلم والثروة والتكنولوجيا، هى فضلا عن أنها أسباب، إنما هى نتائج مباشرة لهذه الحقيقة»[٢].

وهذه (الروح) التى تسرى فى الأمة، فتنعكس على (كل شىء) فيها، على نحو أو آخر، وبدرجات مختلفة، لا بين بلد وآخر، ولكن من فترة تاريخية إلى أخرى، فى تاريخ البلد الواحد - هى التى لفتت نظر العلامة العربى عبد الرحمن بن خلدون، فيما

(1) William Henry Hudson: **The Story of the Renaissance**; George G. Harrap and Company Ltd., London, 1928, p. 3.

(2) Robert Ulich; Op. Cit., p. 45.

سماه (العُمران البشرى)، الذى جعله علما مستقلا قائما بذاته، رآه «هو المقياس الحقيقى لفهم التاريخ والمجتمعات الحاضرة، والتنبؤ بمستقبلها»[1] أيضا.

وإذا كنا مضطرين إلى الحديث عن العوامل المؤثرة فى (النمط القومى)، أو (الشخصية القومية)، أو (الروح) التى تسرى فى الأمة، فتوجه نظام التعليم بها، فى فترة تاريخية معينة، وجهة معينة، بشكل تبدو فيه هذه العوامل كما لو كانت منفصلة بعضها عن بعض، فإن ذلك لا يكون إلا من أجل الدراسة وحدها، إذ «(الشخصية القومية) يصعُب (تمزيقها) على هذا النحو وذلك لأنها ليست أجزاء مشتتة، وإنما هى (نسيج عام)، تتكامل عناصره، و(القوى الثقافية المؤثرة فيه)، وتتفاعل»، كما أن «هذه العوامل ليست على درجة واحدة من الأهمية، فى تأثيرها فى تلك (الشخصية القومية)»[2] - إذ يعلو تأثير عامل منها فى مرحلة تاريخية معينة، ليطبع غيره من العوامل بطابعه، ويعلو تأثير عامل آخر، فى مرحلة أخرى، ليطبع سائر العوامل بطابعه، مما يؤكد العلاقة العضوية القائمة، بين نظام التعليم فى مجتمع ما، وفى فترة تاريخية بعينها، وبين حركة المجتمع من حول هذا التعليم، وهى علاقة لا يقتصر التأثير فيها على ما سنعرضه من عوامل وحدها، رغم أهميتها، وإنما يتعداها إلى عوامل عدة، يمكن الوقوف عليها من خلال دراسة النظام التعليمى ذاته، والأمة التى أفرزته، والمشكلة التعليمية التى تتم دراستها فى هذا النظام تحديدا، حيث يكون الهدف من استعراض هذه العوامل - الثقافية - فى الدراسة، هو إلقاء الضوء على مشكلة من مشكلات التعليم، و(توظيف) الحديث كله لتفهمها، والبحث عن حلول لها.

---

(١) ابن عمار الصغير: **التفكير العلمى عند ابن خلدون**؛ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ص١٠.

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: **التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام**؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م، ص٧٩.

أولا: العامل الجغرافى

يلفت نظرَ قارئ (مقدمة ابن خلدون)، ما يوليه من اهتمام منقطع النظير، رأيناه ونحن نتحدث عن (مقدمته) في الفصل السابق[١] - بالظروف والأحوال الجغرافية عموما، حتى ليَعتبرها المدخل لقضية (العمران البشرى)، التى يدور حولها تفكيره فى هذه (المقدمة)، سواء فى ذلك الأرض والهواء والموقع الجغرافي، مما يجعله السباق إلى هذه الحقيقة، التى تقول بها (الجغرافيا البشرية) الآن، فالعامل الجغرافى يكاد أن يكون -اليوم - أهم العوامل الطبيعية على الإطلاق، فى تشكيل حياة الإنسان، وتحديد نمطها، وطبع الناس الذين يعيشون عليها بطابع معين، يتميزون به عن غيرهم من الشعوب، التى تعيش على أرض مختلفة، وفى بيئات مُغايرة. ذلك أن «موقع الإقليم، وطبيعته الجغرافية، بودياته وصحاريه، وأنهاره ومُدنه، وجباله وهضابه، وما يحيط به من بحار»، يؤثر «في تكوين الشعب وعقليته، ونرى هذا فى حوض البحر الأبيض المتوسط مثلا، مما حدا إلى تكوين عقلية لاتينية، لها ذاتيتها، لشعوب شاطئ شمال هذا الحوض»، قِوامها «التفتيت والذاتية. ويُرى عكس هذا الوضع في البلاد الأنجلو - سكسونية، فإن طبيعة الجزُر والوديان والسهول، تجعل منها وحدة، تدفع نحو تضافُر الشعوب هناك، وتضامُن الناس فى مواجهة البرودة، وقسوة الطبيعة»[٢].

ومن الدارسين من يذهب مذهب ابن خلدون، فيبالغ فى تقدير تأثير هذا العامل الجغرافى، فيربط بين المستوى الاقتصادى - والمستوى الحضارى بالتالى - وبين الأحوال الجوية المختلفة، «فالأقاليم الحارة لا تبعث على العمل، لأن شدة حرارتها تدعو إلى الخمول والكسل، كما أن وفرة ما تجود به، تجعل الإنسان لا يبذل إلا اليسير من الجهد، فى سبيل قضاء حاجاته». «وكذلك الأقاليم المتجمدة، لا تساعد على التقدم الاقتصادى»؛ «ولذلك كانت الأقاليم المعتدلة هى أفضل الأقاليم»، «ولذا كان جوها معوانا على العمل، وكانت توطين المدنيّات المختلفة، فتكاثر فيها الجنس البشرى»[٣].

---

(١) ارجع إلى ص ١١٢ من الكتاب.

(٢) الدكتور أحمد سويلم العمرى: **بحوث فى المجتمع العربى**، من سلسلة (دراسات سياسية)؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٠، ص٦٧، ٦٨.

(٣) الدكتور أحمد محمد إبراهيم: **الاقتصاد السياسى**، الجزء الأول؛ الطبعة الثالثة، المطبعة الأميرية ببولاق، القاهرة، ١٩٣٥، ص١٠٤.

بل إن مِن هؤلاء الدارسين من يلفت نظَره أن «جـميع الشعـوب الفاتحة تقـريبا، جاءت من الشمال»، «فإنه لما كانت هذه الشـعوب مضطرة إلى العمل، كدحا بلا ملَل، لكى تحصل على العيش، فقد أصبحت نشيطة، وواسعة الحيلة»[1].

والكلام عن أثر العامـل الجغرافى فى كل ألوان النشـاط البشرى فى إقلـيم بعينه كلام يطول، ويكفى أن هذا العـامل يكاد أن يكون هو العامل (الحاكم) فى حـياة الأمة فى داخل حدودها، وفى علاقاتها مع العالم الخارجى جـميعا، فقد رأينا -عند الحديث عن (الأيديولوچيا والتربية عند الإغـريق)، فى الفصل الأول - أن العامل الجغرافى هو الذى كـان يقف وراء ذلك التنـاقُض - ثم الصـراع - الأيديولوچى، بين المجـتـمـعين اليونانيين القديمين أثينا واسبرطة، وأن هذا التناقُض كان له انعكاسه على نظام التربية فى المجتمعين[2].

وتُحدثنا كتب التاريخ عن أن هذا العامل - الجغـرافى - الذى فرق بين مجتمعين يونانيين قديمين، هو الذى فرق بين العـلم وحركته، في الحضارات القـديمة كلها، حيث يقسم ألـدوميلى - مـثلا - بين «ثلاث مـجموعـات للبحث والتـأليف العلمى، يمكن جعلها مستقلة بعضها عن بعض:

(أ) علم الصين، فى المشرِق الأقصى.

(ب) علم الهند، فى شبه جزيرة الكِنج.

(جـ) علم حوض البحر الأبيض المتوسط، وهو ذلك العلم الذى كان نموُّه عاملا على تحقيق نشأة العلم العالمى الحديث، وهو يشـمل حضارات مصر، وما بين النهرين، والإغريق القدماء»[3].

وفى الوقت الذى يرى فيـه ألدوميلى قُرب الـعلم وحركته فى مـصر، منه عند الإغريق، وبُعده عنه فى الهند، يرى المرحوم عـباس العقاد شيئا مخـتلفا، فهو يرى أن العلم فى الهند أقرب إلى العلم فى مـصر وما وراء النهرين وعند الـرومان، وأبعد عن

---

(١) جروف سامويل داو: كتاب المجتمع ومشاكله، مقدمة لمبادئ علم الاجتماع، ترجمة إبراهيم رمزى، المطبعة الأميرية ببولاق، القاهرة، ١٩٣٨، ص١٧.

(٢) ارجع إلى ص ٤٣-٤٧ من الكتاب.

(٣) الدوميلى: العلم عند العرب، وأثره فى تطور العلم العالمى، نقله إلى العربية الدكتور عبد الحليم النجار، والدكتور محمد يوسف موسى، قام بمراجعته على الأصل الفرنسى الدكتور حسين فوزى؛ جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافية، الطبعة الأولى، دار القلم، القاهرة، ١٩٦٢، ص٢٣، ٢٤

علم اليونانيين، وأن «الهند ومصر وبلاد ما وراء النهرين وبلاد الدولة الرومانية، كانت على درجة عالية من الحضارة، وعلى حظ وافر من العلوم والصناعات، ولكنها لم تبلغ من الحضارة والعلم والصناعة مبلغ البلاد التى قامت فيها الدول الكبرى، وقلّ فيها شيوع الفلسفة، ونبوغ الفلاسفة»[1].

لقد نظر إلى القضية من منظور (نفعية) العلم، وأهداف نشأته، فكانت نظرته إلى القضية من منظور مختلف، رأى فيه أن (العلم للعلم) كان سمة العلم اليونانى، ومن هنا شاعت الفلسفة، فكانت النزعةَ الغالبة على العلم عند اليونانيين، بينما سيطرت النظرة (النفعية) إلى العلم على العلوم فى حضارات الهند ومصر وبلاد الرومان، فكان (تسخير) العلم، لتسيير أمور الحياة، وحل المشكلات التى تعترضها.

وأيا كان الاختلاف فى (الرؤى)، فإن هذا الاختلاف يُفضى إلى اتفاق - أو إجماع - بين الباحثين فى قضية العلاقة بين (الإنسان) و (الأرض) التى يعيش عليها، وهى علاقة حميمة، أثبتها العلم الحديث، الذى يرى أن الإنسان قد خُلق «من تراب الأرض، ولهذا السبب تتأثر وجوه نشاطه الفسيولوجية والعقلية تأثرا كبيرا بالتكوين الجغرافى للبلد الذى يعيش فيه، وطبيعة الحيوانات والنباتات التى يطعَمها عادة. كذلك يتوقف بناؤه ووظائفه، على اختياره لعناصر معينة، من بين الأطعمة النباتية والحيوانية، الموضوعة تحت تصرُّفه»[2]. وهو ما سبق إليه ابن خلدون ذاته، كما سبق، فى مقارنته بين سكان الصحراء وأهل الفلول، على حد تعبيره، حيث يرى أن سكان الصحراء «يفقدون الحبوب والأدم جملة، إنما أغذيتهم وأقواتهم الألبان واللحوم» «وتجد مع ذلك هؤلاء الفاقدين للحبوب والأدم من أهل القفار، أحسن حالا فى جسومهم وأخلاقهم، من أهل الفلول، المنغمسين فى العيش، فألوانهم أصفى، وأبدانهم أنقى، وأشكالهم أتم وأحسن، وأخلاقهم أبعد من الانحراف، وأذهانهم أثقب فى المعارف والإدراكات»[3].

وأيا كانت العلاقة بين العامل الجغرافى، وبين (الشخصية الفردية)، فإن العلاقة بين هذا العامل وبين (الشخصية القومية)، أو (النظام المجتمعى) أوضح، حيث يقف

---

(1) عباس محمود العقاد: التفكير، فريضة إسلامية، المؤتمر الإسلامى؛ الطبعة الأولى، دار القلم، القاهرة، ص٦٥.

(2) ألكسيس كاريل: الإنسان ذلك المجهول، تعريب شفيق أسعد فريد؛ مكتبة المعارف، بيروت، ١٩٧٤، ص١٠٥.

(3) العلامة عبد الرحمن بن خلدون (مرجع سابق)، ص٩٨.

هذا العامل وراء كثير من ملامح هذا النظام المجتمعي، في السياسة والاقتصاد والاجتماع، وفي التربية، وحيث نجد أثر هذا العامل الجغرافي واضحا في (كل شيء) يتصل بالتعليم، بدءا من المبنى المدرسي، الذي لايمكن أن يكون مكشوفا في البلاد الشمالية الباردة مثلا، نظرا لشتائها القارس، وعواصفها الثلجية العنيفة، بينما نجد هذا النوع من المدارس، هو النمط السائد في كثير من البلاد الحارة[1] - على حد تعبير هانز Hans، والذي يراعي فيه - في الفلبين - مثلا - أن يكون ملائما «للأحوال الجوية والأعاصير، التي تقصف بالأبنية، وقد تُبنَى فصول مؤقتة من الخشب أو القصب»[2].

كما يؤثر هذا العامل في تنظيم التعليم عموما، حيث يرى هانز Hans أن يقسم بلاد العالم إلى ثلاث مجموعات كبرى من البلاد، هي مجموعة البلاد الشمالية الباردة، ومجموعة حوض البحر الأبيض المتوسط المعتدلة، ومجموعة البلاد الاستوائية وشبه الاستوائية، الحارة، وحيث يرى أنه في البلاد الشمالية الباردة، مثل الدنمرك وفنلندا والنرويج والسويد، يلاحظ أن سن الحضور الإجباري إلي المدارس، يبدأ متأخرا، سنة أو سنتين، عن البلاد الأخرى، لأن برودة الجو الشديدة، لا تجعل من التحاق الأطفال بالمدارس مناسبا قبل سن السابعة، وعلى العكس من ذلك، تسمح الأجواء المعتدلة، في مثل حوض البحر الأبيض المتوسط، بإلحاق الأطفال بالمدارس في سن مبكرة، قد تكون سن الثالثة، كما هو الحال في فرنسا واليونان وإيطاليا وأسبانيا[3] - شأنها في ذلك شأن مجموعة البلاد الاستوائية وشبه الاستوائية الحارة.

كذلك نجد أثر العامل الجغرافي يجب أن يكون واضحا فيما يقدم من برامج تعليمية، سواء من حيث محتويات هذه البرامج، ونوع الأدوات المستخدمة في عملية التعليم، حيث يُفترض أن ترتبط هذا البرامج التعليمية، من حيث محتوياتها والأدوات التي تُستخدم فيها جميعا، بالبيئة المحلية المحيطة بالمدرسة، وحيث يجب أن يكون المجتمع المحيط بالمدرسة، هو «نقطة البداية، ونقطة النهاية، في تعليم كل مادة - منه يستمد التلاميذ الخبرة، التي تعد أذهانهم لفهم الحقائق التي يتعلمونها، كما يستمدون المشكلات التي تحفزهم إلى البحث والتفكير»[4]، كما يجب أن تكون نفس هذه البيئة المحيطة

(1) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 64.

(٢) دكتور محمد قدري: دراسات في نظم التعليم (مرجع سابق)، ص٢٨٩.

(3) Nicholas Hans; Op. Cit.; pp. 64, 65.

(٤) إسماعيل محمود القباني: دراسات في تنظيم التعليم بمصر؛ مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٨، ص٤٧.

بالمدرسة، مصدرا للوسائل والأدوات التى تُستخدم فى عملية التعليم، فإن «أهم مصدر للوسائل المُعينة، هو البيئة المحلية، فهى غنية بالعينات»، فمن «مُنتجات هذه البيئة ومواردها، يستطيع المدرس الحصول على ما يلزمه، لإقامة معرض أو متحف»[1]، مثلا.

بل إن هذا العامل الجغرافى قد يتجاوز ذلك، فيفرض وجود معاهد تعليمية بكاملها، حيث نجد - فى اليابان والفلبين مثلا - كليات لإدارة الأعمال والغابات[2]، ومدارس لصيد السمك، ومعاهد للدراسات العالية البحرية[3].

والأكثر من ذلك أن هذا العامل - الجغرافى - هو الذى يقف وراء التقاليد الإدارية للبلد بعامة، ونمط إدارة التعليم به على وجه الخصوص، فقد كان هذا العامل هو الذى حدد نمط الإدارة اللامركزية فى أثينا، فى مقابل الإدارة المركزية فى اسبرطة، كما رأينا فى الفصل الأول[4]، على سبيل المثال، وهو الذى يقف وراء المركزية فى فرنسا مثلا، فى مقابل اللامركزية فى إنجلترا.

ولم يحدث صِدام - من ثَمّ - بين هذه التقاليد الإدارية والعامل الجغرافى، إلا فى البلاد التى وفدت عليها (ثقافة) غالبة، من خارج حدودها، بحكم (الهجرة)، و(غلبة) العناصر المهاجرة على العناصر الوطنية الأصلية، كما حدث فى أمريكا الشمالية واستراليا، حيث «كل منهما قارة أو شبه قارة كاملة، وكل منهما متنوعة الظروف الجغرافية، بسبب اتساع أرضها، وكل منهما تضم بين أرجائها صحراء واسعة ممتدة، فكل منهما تُعتبر (أرض المهاجرين)، وإن كانت الهجرة إلى الولايات المتحدة أقدم، وكل منهما زاد عدد المهاجرين إليها عن أصحاب الأرض الأصليين، وكل منهما نقل معه إلى (الأرض الجديدة)، تقاليد وثقافات عديدة، وكانت تلك التقاليد فى كل منهما هى التقاليد الأوربية عموما، والتقاليد البريطانية خصوصا، وتقوم تلك التقاليد - فيما تقوم عليه - على (الحُكم الذاتى).

وقد كانت تلك التقاليد الإدارية الإنجليزية، التى تقوم على الحكم الذاتى أو المحلى، وعلى إدارة شئون التعليم وتمويله محليا، لا تتفق مع الظروف الجغرافية

---

(١) الدكتور أبو الفتوح وآخرون: المدرس فى المدرسة والمجتمع؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٥٦، ص١٣٥.

(٢) دكتور محمد قدرى لطفى: دراسات فى نظم التعليم (مرجع سابق)، ص٢٨٤.

(٣) المرجع السابق، ص٢٨٧.

(٤) ارجع إلى ص ٤٣-٤٧ من الكتاب.

للبلدين، لأنها لن تؤدى إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفـرص التعليمية بالنسبة لمختلف المناطق المحلية - وتكافـؤ الفرص جزء هام من تلـك التقاليـد الأوربية، التى نقلها المهـاجرون معهم إلى (الأرض الجديدة)، فى البلدين»[١].

وفى الوقت الذى طغت فـيه التقـاليد على غـيرها فى الولايات المتـحدة، طغى العامل الجـغرافى على غـيره فى استـراليا، التى هى - على حـد تعبـير هانز Hans - «قارة، تسـاوى أوربا في المساحة، وبهـا أكبر صحـراء فى العالم»[٢]، وبها ست مدن رئيسـية، هى سـيدنى Sydney وملبورن Melbourne وبرسبين Brisbaine وأديليد Adelaide وبيرتين Perth وهوبارت Hobart، يقيم بها ٧٤٪ من سكان استـراليا، أما الـ ٢٦٪ الباقون، فيقيمون فى بقـية أجزاء استراليا المتسعة»[٣].

ومعروف أن النشاط الاقـتصادى يتركز في المدن، مما يعنى كثـافة سكانية أعلى، وثروة أكبر، وفُرَصا تعليمية أحسن - وهو عكس ما نراه فى الصحراء، مما ألجأ استراليا إلى المركزية، رغم التقاليد الإنجليزية، لتوفير الخـدمة التعليمية لكل أبنائها، حيث تلجأ الحكومة المركزية إلى وسائل عدة، لتأمين الخدمة التعليـمية فى صحرائها الواسعة، منها نظام التعليم بالمراسلة، ونظام المدرسين المتنقلين، ونظام الزيارات غيـر المنظمة للمفتشين المتنقلين - ويستفيـد بهذه الوسائل آلاف المتعلمين، البعيـدين عن المدارس، وكثير منهم يتلقون تمرينهم بهذه الطريقة، فى السنتين الأولى والثـانية، فى إجازة التدريس للمرحلة الابتدائية.

ومن الطبيعى أن يسـتلزم التعليم الفنى والجامعى الانـتقال إلى المدن، ولكن ذلك أمر طبيعى، يحدث لكثيـر من طلاب هذين التعليمين، حتى فى إنجلترا[٤] - على حدّ تعبير هانز Hans.

ورغم هذه الجهود المركزية الاستراليـة، لسد (الهوة) بين تعليم المدن والتعليم فى الصحراء، فـإننا نجد نظامين تعليميين استـراليين، متفاوتين، أحدهمـا موجود فى المدن الرئيسـية الست، وهو نظام «شبيه بنظم التعليم فى أمريكا وأوربا، حيث المدارس كبيرة،

(١) الدكتور عبد الغنى عبود: **الأيديولوچيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص١٤٢، ١٤٣

(2) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 66.

(3) Ibid., p. 65.

(4) Ibid., p. 66.

ومجهزة تجهيزا جيدا»[١]، والثانى موجود فى بقية أنحاء استراليا، وهو نظام المدارس الريفية Rural Schools، ومدارسه صغيره، ذات مدرس واحد، بها من عشرة إلى أربعين تلميذا، والمدارس الثانوية فى هذا النظام مركّزة فى المدن[٢].

وفى الوقت الذى طغى العامل الجغرافى على غيره فى استراليا، فكانت المركزية، وكان سد (الهوة) التى كان لابد أن تحدث بين المدن والصحراء - طغى سلطان التقاليد على غيرها فى الولايات المتحدة الأمريكية، مما كان من نتيجته اتساع تلك (الهوة)، رغم أن الظروف الجغرافية فى الولايات المتحدة، أحسن منها كثيرا فى استراليا، فكان «الفرق بين أحسن المدارس وأسوئها كبيرا جدا، لدرجة استرعت انتباه خبراء التربية، فى أمريكا وأوربا»[٣]، على حد تعبير هانز N. Hans.

لقد أدت اللامركزية بالولايات المتحدة الأمريكية إلى تفتيت النظام الأمريكى الواحد، إلى ٥١ نظاما، تختلف فيما بينها فى كل شىء، خاصة فى مجال التعليم، فإن «اختلاف الظروف الاقتصادية، ونُظم الضرائب، والتنظيم الحكومى، بين الولايات، قد نتج عنه اختلاف واضح فى تمويل المدارس العامة، وطرُق المساهمة فى المصروفات المدرسية، حتى إن شكل برنامج المدرسة العامة، يختلف بين الجهات المحلية، فى داخل الولاية الواحدة»[٤].

(1) Ibid., p. 65.

(2) Ibid., p. 66.

(3) Ibid., p. 81.

(4) W. Monfort Barr: **American Public School Finance**; American Bok Company, New York, 1960, p. 20.

ثانيا: العامل الدينى

يمكن وصف الإنسان - باختصار - بأنه «(حيوان ذو عقيدة)، أو أنه - بطبيعته - (حيوان متدين)»[1]، حيث يرى ول ديورانت أن «الكاهن لم يخلق الدين خلقا، لكن استخدمه لأغراضه فقط، كما يستخدم السياسى ما للإنسان من دوافع فطرية وعادات، فلم تنشأ العقيدة الدينية عن تلفيقات أو ألاعيب كهنوتية، إنما نشأت عن فطرة الإنسان، بما فيها من تساؤل لا ينقطع، وخوف وقلق، وأمل وشعور بالعُزلة»[2].

وإذا جاز لنا أن نصف الدين بأنه كان - ولا يزال - «لونا من ألوان (التكيُّف) الإنسانى، فى مواجهة قوى الطبيعة الشرسة من حول الإنسان، ولونا من ألوان مواجهة الإنسان (لقَدَره)، على نحو يستطيع - به - مواجهة المصائب، دون أن يتحطم على جنباتها»[3]، فإننا لا نستطيع تصور هذا الدين شيئا منعزلا عن (عناصر الطبيعة) المحيطة بالإنسان منذ كان، فهو يمثل «جانبا من البِنية الفوقية فى المجتمع، وهو جانب يصدُر كليا عن درجة السيطرة على العالم المادى وإدراكه. وعلى أية حال، فإن الإنسان عندما يفكر بلغة الدين، يبدأ بالمثُل، بدل البدء بالعالم المادى (الذى يقع خارج حدود إدراكه)، ويخلق أسلوبا ميتافيزيقيا، وغير علمى، فى النظر إلى العالم، وهو غالبا ما يتناقض مع النظرة المادية العلمية، ومع تطور المجتمع»[4]، على حد تعبير والتر رودنى Walter Rodney.

وهكذا يكون من شأن الدين أن يمتزج بالحياة المحيطة بالإنسان على نحو ما، ليحدد موقف الإنسان من هذه الحياة، ومن عناصرها المختلفة، فيحرّكه نحو فعل ما، على نحو ما، وليس من شأنه أن يعيش حبيس الضمير، عاجزا - فيه - عن الفعل والتحريك، ويكون الدين - بهذا المفهوم - مرادفا للأيديولوجيا، ويكون القوة الكبرى

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: **العقيدة الإسلامية، والأيديولوجيات المعاصرة**، الكتاب الأول من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر)، الطبعة الثانية، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٠، ص٤٤.

(٢) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الأول من المجلد الأول(١)، نشأة الحضارة (مرجع سابق)، ص١١٧.

(٣) دكور عبد الغنى عبود: **الله، والإنسان المعاصر**، الكتاب الثانى من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر)؛ الطبعة الثانية، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨١، ص٣٢.

(٤) د. والتر رودنى: **أوربا والتخلف فى أفريقيا**، ترجمة د. أحمد القصير، مراجعة د. إبراهيم عثمان، رقم (١٣٢) من (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يُصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ربيع الآخر ١٤٠٩هـ، ديسمبر (كانون الأول) ١٩٨٨م، ص٥٦.

التى تحرك الحيـاة فى مجتمع ما، والتى تحـرك التعليم ومؤسـسـاته - بالتالى - فى اتجاه دون آخر، فالدين، «بوصفه أحد جوانب البنية الفـوقية» -على حد تعبير والتر رودنى- لابد «أن يلعب دورا إيجابيا أو سلبيا على السواء»[1] فى تحريك الحياة من حوله، سواء فى ذلك الحياة العامة والحياة التعليمية جميعا.

ويمكن تبيُّن أثر العـامل الدينى فى الأيديولوچيا، وفى نظم التـعليم بالتالى، من زاويتين:

- أولاهما، هى فهم الدين -أى منظور الناس إليه، من خلال مؤسستهم الدينية.

- والثانية، هى العـلاقة بين الهيئات الديـنية، وبين الدولة، بوصفها تعـبيرا عن المجتمع.

أما من حيث **فهم الدين**، فإن هذا الفهم يكاد أن يكون هو الفيصل فى القضية، حيث حقيقة الدين لا تتغير عـبر الزمان، وإنما الذى يتغير هو منظور الناس إليه، حسب ظروف الزمان والمكان التى يعيشون فيها، وقد كان هذا الفهم - من هذه الزاوية - دافع تقدم ودافع تخلف فى نفس الوقت، فى الإسلام وفى المسيحية جميعا.

فقد فُهم **الإسلام** فى قرونه الأولى - على سبـيل المثال - على أنه دين عمل، ودين حيـاة، ودين إصلاح ودين إقبـال على هذه الحياة وانغـماس فيـها، إصلاحـا لها واستمتاعا بها، على نحو ما نفهم من قول الله سبحانه:

﴿قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ (٣٢) قُلْ إِنَّمَا حَرَّمَ رَبِّيَ الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَالإِثْمَ وَالْبَغْيَ بِغَيْرِ الْحَقِّ وَأَن تُشْرِكُوا بِاللَّهِ مَا لَمْ يُنَزِّلْ بِهِ سُلْطَانًا وَأَن تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ مَا لا تَعْلَمُونَ (٣٣)﴾ [الأعراف].

لقد فُهم الإسـلام - فى هذه القرون الإسلامية الأولى - كـما يجب أن يُفهم - على أنه دين دنيا، قبل أن يكون دين آخرة، وعلى أنه دعـوة إلى (الإقبال) على الحياة، وليس دعـوة إلى (الهروب) منهـا. وإذا كان هدف الإسـلام الأسمى هو الآخـرة، فإن «طريق الآخرة هو طريق الدنيا، بلا اختلاف ولا افـتراق»، فهو «طريق واحد، أوله فى الدنيا، وآخره فى الآخرة»[2].

---

(١) المرجع السابق، ص٥٧.

(٢) محمد قطب: قبسات من الرسول؛ الطبعة الثانية، دار الشروق، بيروت، ص١٨، ١٩.

وطالما أن الإسلام - فى هذه القرون الهجرية الأولى - قد فُهم على أنه دين (إقبال) على الحياة، فمعنى ذلك أنه دعوة إلى (فهم) الحياة، ومن هنا كانت قيمة (العقل) فى الإسلام، حيث لا يعوّل الإسلام إلا «عليه فى أمر العقيدة، وفى أمر التبِعة والتكليف»[1]، وكانت قيمة (العلم) فيه، القائم على «(التجربة) و (التفكُّر) و (الخبر الصادق)، ونتيجة هذا كله، أن ينفتح أمام العقل طريق البحث العلمى، المجرد من كل قيد، يحول دون انطلاقه»[2].

ومن هنا، بدأت الحركة العلمية فى الإسلام فى عهد الرسول ﷺ ذاته، وحدد مسارَها (حاجةَ) المسلمين، فتطور العلم الإسلامى،من مجرد (تعلم) للدين، فى عهد المعلم الأعظم ﷺ، إلى علم (دينى) بعد انتقاله إلى الرفيق الأعلى، «نواتُه القرآن والحديث، فكل مسائل العلم تقريبا تدور حول هذه النواة، منهما يُستنبط الفقه، ولأجلهما يُروَى الشعر، وبسببهما تُبحَث مسائل النحو»[3] - ثم إلى علم (دينى دنيوى) فى العصر الأموى، عندما اتسعت الفتوحات، واحتك المسلمون بالثقافات والحضارات الأجنبية، وصارت (الحاجة) تستدعى هذا العلم الواسع، فظهرت ثلاث حركات علمية: حركة دينية، تُعنَى بشئون الدين والعقيدة، وحركة تاريخية قصصية، وحركة فلسفية، فى المنطق والطب والكيمياء وما إليها. وكانت هذه الحركات الثلاث، هى مجرد «النواة، التى تكونت حولها العلوم فيما بعد»[4].

ثم كانت (الحركة الفلسفية) هى التى اتسعت اتساعا كبيرا فى العصر العباسى، فوجهت العلم الإسلامى فى هذا العصر، عندما استقرت أحوال المسلمين، واتسعت إمبراطوريتهم، وزاد احتكاكهم بالحضارات الأجنبية، وخاصة الفارسية واليونانية والهندية، فترجموها إلى اللغة العربية، وأقاموا عليها صرح الحضارة العربية الإسلامية الشامخ.

ولم يكن ممكنا أن يعيش التعليم بمعزل عن كل هذا الذى كان يجرى من حوله، فى هذه القرون الهجرية الأولى، فكان (المسجد) هو المؤسسة التربوية الإسلامية الأولى، التى افتتحها الرسول ﷺ بالمدينة، بمجرد هجرته إليها، لينقل إليهم فيها ما يتنزل به

(١) عباس محمود العقاد: **التفكير فريضة إسلامية** (مرجع سابق)، ص٥.

(٢) الدكتور مصطفى السباعى: **اشتراكية الإسلام**؛ دار ومطابع الشعب، القاهرة، ١٩٦٢، ص٧٩.

(٣) أحمد أمين: **ضحى الإسلام**، الجزء الثانى؛ الطبعة الأولى، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٣٥، ص١١، ١٢.

(٤) أحمد أمين: **فجر الإسلام**، الجزء الأول (فى الحياة العقلية)؛ الطبعة الثالثة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٣٥، ص١٧٨

الوحى أولا بأول، بديلا لدار الأرقم بن أبى الأرقم بمكة المكرمة قبل الهجرة، إضافة إلى تجمعهم فيه عند النداء لكل صلاة، لتأدية الصلاة فى جماعة، وليمارسوا حياتهم العادية، فى ضوء ما يتنزل به الوحى، وكان الرسول ﷺ (قدوة) لهم، فى كل ما يدعوهم إليه، فكان المعلم الأول فى (المدرسة الإسلامية) الكبرى.

ثم وجد المسلمون - فى هذا العصر المبكر - أن الوحى يتنزل للكبار، وأن التعليم فى المسجد - بالتالى - تعليم للكبار، بوصفهم مكلّفين، وأن هذا التعليم يحتاج إلى إعداد مسبق، ليستفيد الكبار من الدروس التى تقدم فى المسجد، فكان تعليم الأطفال القراءة والكتابة وتحفيظهم القرآن الكريم فيه، فلما وُجد أنهم لا يتحفّظون من النجاسة، ولا يلتزمون بنظام المسجد وآدابه، كان (الكتّاب)، ملحقا بالمسجد أول الأمر، ثم منفصلا عنه بعد ذلك.

وقد تعقدت الدراسة فى المسجد بتعقد حضارة المجتمع الإسلامى، حتى لقد صارت «العلوم - فضلا عن الطب - تُدرَّس كثيرا فى المسجد، وصار بكل مسجد كبير، مكتبة ضخمة، لا تحتوى على العلوم الدينية فحسب، بل بها مؤلفات فلسفية وعلمية أيضا»[١].

غير أن الدراسة كانت - حتى القرن الخامس الهجرى - حرة، حيث لم تكن هناك مراحل معيّنة للتعليم، ولا منهج خاص يسير عليه المتعلمون، ولا نظام خاص يسير عليه التعليم، ولا درجات علمية يحصل عليها المتعلمون، فلما كان القرن الخامس الهجرى، حيث تطور المجتمع الإسلامى تطورا واضحا، صار (نظام التعليم)، القريب الشبيه بنظم التعليم الحاليّة، ضرورة اجتماعية، وبدأ ذلك النظام - بالفعل - بإنشاء الوزير السلجوقى (نظام الملك) عدة مدارس، كان أشهرها «المدرسة النظامية ببغداد، التى أسسها عام ١٠٦٥»[٢]، والتى اشتهرت، حتى لقد نُقل (نظام المدرسة) - الذى اشتهر (بالنظاميات) نسبة إليه - من العراق إلى الشام، ومنه انتقل إلى مصر، على يد صلاح الدين الأيوبى، وبدأت الحكومات - منذ ذلك الوقت - تشترك اشتراكا فعليا فى

(1) Abu Al Futouh Ahmad Radwan: **Old and New Forces in Egyptian Education, Proposals for the Re-construction of the Program of Egyptian Education, in the Light of Recent Cultural Trends**; Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1951, p. 42.

(٢) بيوت الله، مساجد ومعابد، الجزء الثانى، كتاب الشعب، رقم (٧٨)؛ مطابع الشعب، القاهرة، ١٩٦٠، ص١١٩.

تأسيس المدارس، «فأصبحت المدرسة منظمة رسمية من منظمات الدولة، يتخرج فيها عمال الدولة وموظفوها»(١).

وقد أدى إنشاء (نظام المدرسة)، واشتراك الحكومات في تأسيسها، واعتمادها عليها في الحصول على عمالها وموظفيها - أدى إلى (ثورة) في (نظام التعليم) الإسلامي، أدت - بدورها - إلى «تغيير شامل في نُظم التعليم التي كانت متبعة في حلقات الجوامع، فأصبحت الدراسة فيها دراسة رسمية، تسير وفق لوائح وقوانين، شبيهة بتلك التي نعرفها اليوم، أخذت بالتنظيم كل شيء فيها»(٢).

ولا يعني إنشاء (نظام المدرسة)، استقلال هذا النظام بأمور التعليم كما هو اليوم في نظم التعليم المعاصرة، إذ لا يعدو أن يكون هذا النظام (تطويرا) للنظام القائم - في (المسجد) وفي (الكتاب)، استجابة لحاجات المجتمع الإسلامي النامية والمتطورة والمتجددة، وإذ ظل التعليم أساسه في المسجد، غير أنه بينما كان (المسجد) هو (الأصل)، الذي تتبعه (المدرسة) - على حد تعبير جب وكرامرز Gibb & Kramers - صارت (المدرسة) هي (الأصل)، الذي يتبعه (المسجد)، ومن ثم كان طبيعيا - في نظرهما - أن تسمى «المدرسة أحيانا مسجدا»(٣).

وهكذا أدى فهم الإسلام - في قرونه الأولى - على أنه دين إقبال على الحياة، إصلاحا لها، إلى انغماس التعليم في (قلب) المجتمع الإسلامي، وتطوره بتطوره، وتمكنه من تلبية حاجاته وحاجات نموه وتطوره وازدهاره جميعا، حتى جاء العصر العباسي الثاني، فبدأ الإسلام ذاته يُفهم - لأسباب عدة - على أنه دين تقشف وزهد وتصوف، وتحقير للدنيا، تعميراً للآخرة، فتخلّف المسلمون - تدريجيا - عن ركب الحضارة الإنسانية، تخلفا بلغ ذروته في عصر الأتراك العثمانيين، وكانوا هم أنفسهم - بتركيبتهم العسكرية البدائية - تعبيرا عنه، انعكس على نظام التعليم الإسلامي في عصرهم، الذي امتد من القرن السادس عشر إلى القرن التاسع عشر الميلاديين، وأسلم العالم - الإسلامي إلى الاستعمار الغربي.

---

(١) المرجع السابق، ص١٩٩.

(٢) عز الدين عباس: «التعليم في الإسلام»، **الرائد** - مجلة المعلمين ، السنة السابعة، العدد الخامس، القاهرة، مارس ١٩٦٢، ص١٦.

(3) H.R. Gibb and J.H. Kramers: **Shorter Encyclopaedia of Islam**; E.J. Brill, Leiden, 1953, p. 304.

وبعد أن كان التعليم الإسلامى تعليما يتطور مع الحياة ويعمل على تطويرها، كما سبق، صار عامل تجميد لها، حيث كان التعليم -فى العصر العثمانى مثلا- ينقسم إلى مرحلتين، هما: «المرحلة الابتدائية، وتحفّظ القرآن»، «والمرحلة العالية، وتتم فى الأزهر، أو فى غيره من المساجد الجامعة فى الأقاليم»، «وكان برنامج هذه المرحلة مقصورا على علوم الوسائل، وهى اللغة والحساب والمنطق - وعلوم المقاصد، وهى علوم الدين، كالحديث والتفسير والفقه. وكانت الرياضيات والعلوم الطبيعية والفلسفية قد اختفت من نظام التعليم منذ القرن السادس عشر، أى منذ سيطر الأتراك على البلاد»[1].

وقد اكتسب هذا التقسيم للعلوم شيئا من القدسية، كما اكتسبت مؤلفات بعينها فى التعليم الإسلامى منزلة خاصة، دون سواها، وهذه المؤلفات هى المؤلفات التى تمجد هجر الدنيا والزهد فيها، والتى اختارتها «طبقة العلماء Ulema، الذين كانوا يُعتبرون حماة القيم الدينية والثقافية فى المجتمع، فى مصر وتركيا. فى ذلك الوقت، على سبيل المثال»[2]، على حد تعبير باربارا ماير Barbara Meyer، والذين يعتبرون - فى الوقت ذاته - إفراز النظام التعليمى المؤسسى، الذى بدأ هو ذاته يتردّى منذ العصر العباسى الثانى، مع تردى الأمة ذاتها، والذى كان من إفرازاته - من العلماء - الشيخ الإنبابى، شيخ الجامع الأزهر وقت الهجمة الأوربية على مصر، فى نهايات القرن الثامن عشر، والذى وقف حائلا دون تطوير الأزهر، وتدريس العلوم الحديثة فيه - تلك العلوم التى تقف وراء تقدم الغرب وتفوقه العسكرى، حيث كانت الحكومة المصرية «تخشى من الرأى العام فى تعليم الرياضة والطبيعة، فتستفتى شيخ الجامع الأزهر، الشيخ الإنبابى: (هل يجوز تعليم المسلمين العلوم الرياضية، كالهندسة والحساب والهيئة والطبيعيات وتركيب الجزيئات المعبر عنه بالكيمياء - وغيرها من سائر المعارف؟)»، فيجيب الشيخ «فى حذر: (إن ذلك يجوز، مع بيان النفع من تعلّمها)»[3].

---

(١) الدكتور أبو الفتوح رضوان: «البُعد عن الحياة، مشكلة التعليم الثانوى»، الرائد، مجلة المعلمين، السنة السادسة، العدد الثالث، القاهرة، نوفمبر ١٩٦٠، ص٣.

(2) Barbara Meyer: "Knowledge and Culture in the Middle East: Some Critical Reflections". Chapter Nine From: **Dependence and Interdependence in Education, International Perspectives**, Edited by Keith Watson; Croom Helm, London, 1984, p. 141.

(٣) أحمد أمين: «زعماء الإصلاح الإسلامى فى العصر الحديث»، فيض الخاطر، الجزء الخامس؛ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٤، ص١٨٧.

ولم يكن محمد على قادرا على (تحريـك الثقافة) المصرية - من ثم - من خلال الأزهر ومؤسـسـاته، فكان نظامـه التعليمى الحـديث - نظاما مـستقـلا تماما عن الأزهر ونظامه، وكان (الازدواج التعليمى)، الذى وُصم به التعليم فى مصر، ولا زال موصوما به حتى الآن، رغم قـانون تطوير الأزهر فى أوائل الستينات - أي بعد مرور أكـثر من قرن ونصف قرن من الزمان، على بداية هذا (الازدواج).

ونفس ما جرى من حيث فـهم الدين فى الإسلام، جرى فى (المسيحية) أيضا، «والخلاف بين الإسلام والمسيحية هنا، خلاف فى (التوقيت) وحده.

ففى الوقت الذى كان الدين الإسلامى يُفهم فيه، على أنه دين حياة، ودين عمل وسعى وعلم، كان الدين المسيـحى يُفهَم - فى العصور الوسطى - على أنه دين زهد، وبُعد عن الحياة، وكـان لهذا الفهم أثره على الأيديولوجيا المسيحية، فعاش المسـيحيون منصرفين عن الدنيا، زاهدين فيها»[1].

والحقيقة أن المسيحيـة لم تنزل «بإطار محدد؛ لأن الإطار كان محددا - بالفعل - فى اليهودية، التى أتت المسيحـية متمّمة لها، ومصححة مـسارها، كما لم تنزل بشرائع وقـوانين؛ لأن هذه القـوانين كانت مـوجـودة -بالفـعل- فى التوراة، كـمـا أن الدولة الرومانيـة كانت لهـا قوانينها المـطبّقة والمنفّـذة فعـلا، على اليهود الذين نزلـت عليهم المسيحية، وعلى غـير اليهود أيضا»[2] - وإنما نزلت - المسيحيـة - متخذة من الإنسان محورا لها ومدارا، محاولة إنقاذه مما تسميه (الخطيئة الأولى)، وهى الخطيئة «التى خرج - على أثرها - آدم من الجنة»[3]، والتى يرى مفكرو المسيحيـة ومفلسفوها أن «الإنسان الأول سقط فى عثـرة العصيان، وبسقوطه هذا، أصـبح واقعا تحت حكم الموت، الذى أنذره به الله تعالى، عندمـا وضعه فى جنة عدن، وقـضى به عليه، كما أنه قـد خسر حالة الكمال الأدبى، التى خلقه الله عليها، وأصـبح خاضعا لناموس الفساد، وسلطان الخطيئة.

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللا نظام؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م، ص١٠٦.

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: المسيح والمسيحية والإسلام، الكتاب الرابع عشر من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر)؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٤، ص١٠٠.

(٣) المرجع السابق، ص١٠٢.

ولما كان الشـوك لا يُثمر تينا، فقـد صار جميع نسل هذا الإنســان الأول، فاسدا كفَساده، واقعا - مثله - تحت حُكم الموت»[1].

وإذا كانت هذه قصة الإنســان فى المسيحية، أنه (سقط فى عثرة العـصيان)، فإن المثل الأعلى لها تمثل فى (إنقاذه) من هذا السقوط، ومن ثم صار هـدف التربية المسيحية - كـما مُـورِس طوال العصـور الوسطى المسـيحـية - هو «توجيـه الناس نحـو الحيـاة الباطنية»[2]، وذلك بهدف «إماتة الشهوات، وإهمال الجسم، حتى تُنتقىَ الروح، وتنجو من عذاب جهنم»[3]، سيرا على المثل الأعلى الذى حدده السيد المسيح ذاته، كما ينقله عنه مـتّى فى إنجيله: «من أراد أن يخلّص نفـسه يُهلكهـا، ومن يُهلك نفســه من أجلى يجدها»[4].

وهذا المثل الأعلى عبر عنه بولس الرسول - فى رسالته إلى أهل غَلاطية - بقوله فى صورة هادئة: «اسلكوا بالروح، فلا تكملـوا شهوة الجسـد، لأن الجسـد يشـتهى ضد الروح، والروح ضد الجسد»[5].

كما عبر عن هذا المثل يعقوب، بقوله فى صورة عنيفة:

- «أيها الزناة والزوانى، أمـا تعلمون أن محـبّة العالم عـداوة لله. فمن أراد أن يكون مُحبا للعالَم، فـقد صار عدواّ لله». «اكتئبوا ونوحوا وابـكوا. ليتحول ضحكُكم إلى نوح، وفرَحكم إلى غمّ. اتّضعوا قُدّام الرب، فيرفعكم»[6].

وقد انعكس هذا الفهم للمسيحيـة، على أنها إماتة للشهوات، وإهمال للجسم، وازدراء للدنيا وما فيها، على التربية فيهـا منذ البداية، فتوحدت «سيرة السيد المسيح مع تعليـمه، فى منـهج متكامل، قـدمـه للإنسانيـة لتـحيـاه، وتسلّمه تـراثا روحيـا نقيـا للأجيال»[7]، ترجـمته الـكنيسـة - طوال العصـور الوسطى - إلى نظرة رجالهـا إلى

(١) الإيغومانس إبراهيم لوقا: **المسيحية فى الإسلام**؛ الطبعة الأولى، مطبعة النيل المسيحية، القاهرة، يوليو ١٩٨٣، ص١٥٩.

(٢) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور (مرجع سابق)، ص٤٠.

(٣) صالح عبد العزيز، وعبد العزيز عبد المجيد (مرجع سابق)، ص٤٣.

(٤) العهد الجديد: **إنجيل متى-١**: الإصحاح السادس عشر: ٢٥.

(٥) العهد الجديد: **رسالة بولس الرسول إلى أهل غلاطية -٩**: الإصحاح الخامس: ١٦، ١٧.

(٦) العهد الجديد: **رسالة يعقوب-٢٠**: الإصحاح الرابع: ٤، ٩، ١٠.

(٧) سليمان نسيم، وكمال حبيب: **التربيـة المسيحية**؛ الطبعة الثـانية، مكتبة المحبة القبطية الأرثوذكسية بالقاهرة، ١٩٧٠، ص٨٢.

«العلوم المدنية على أنهـا تُعلى العقل الإنسانى - بطريقـة غير صحيـحة - على الإيمان المسيـحى»، ولذلك «رفض آباء الكنيسـة تعليم الألعاب الرياضيـة والموسيقى والبـلاغة والفلسفة المدنية»، و «أنكروا قيمة التربية كإعداد للحياة العملية»، وحصروا المثل الأعلى للتـربية الرومانـية، حتى ضـاق ولـم يشمل إلا الدراسـات الدينية والفـنون الحرة»[١]، وبذلك فرضت الكنيسة على العقول «حاجزا كـثيفا بين عقل الإنسان، والعالم الخارجى المحيط به» - على حد تعبير هدسون Hudson - «وكانت السلطة والكنيسة والتقاليد، تحول بين الإنسان وبين حقائق الحياة»[٢]، وكان العلم سلَفيا متخلّفـا متحجّرا جامدا - على حـد تعـبيـر تيـرنر Turner - وكـان العلم كل العلم، هو مـا يراه رجـال الدين وحدهم، وكان مثل هذا العلم الذى يراه رجـال الدين، مُنَزَّها تماما عن النقد[٣]، وكان هذا العلم يـقـدم فى مـدارس تقع تحت إشـرافـهم وحـدهـم، «تُفـتح فى الأديرة» أو «الكنائس» أو «الكاتدرائيات»[٤].

ولـم يتحرر الأوربيـون من سلطان الكنيسة ورجالهـا وفكرها، إلا بعد أن اتصلوا بالمسلمين، من خـلال ما يصطلح المؤرخـون على تسـميتـه (بمعابر الحـضارة) العـربية الإسلاميـة إلى الغرب، (ومن أشهرها الأندلـس وصقلية، وقوافل التـجارة، والحروب الصليبـية)[٥]، حيث بدأت مـوجة من السـخط على إرهاب الكنيسـة، وظُلم الحكام، وبطش الإقطاع جميعا، وبدأ تطّلعٌ إلى التحرر من هذا (الكابوس) المخيف، تمثل - أول الأمر - فى (تمرد) على (علم) الكنيـسة، ظهر فى موجة الإلحـاد التى سادت أوربا فى القرن الثانى عشر الميـلادى، والتى دفعت برجال الكنيسة أنفسهم إلى ما اشـتهر بحركة (مَنطَقَـة) الدين - أى إخـضاعـه لأحكام المنطـق، جذبا للعـقـول -التى تمردت عليـه وعليهم- إليه، وتمكينا للكنيـسة من السيطرة على القلوب مرة ثانية.

---

(١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة، دراسة تاريخية قديمة** (مرجع سابق)، ص٣٥١.

(2) William Henry Hudson; Op. Cit., p. 6.

(٣) د. م. تيرنر: **الكشف العلمى**، ترجمة أحمد محمود سليمان، مراجعة د. محمد جمال الدين الفندى، رقم (٥)، من (العلم للجميع)؛ دار الكتاب العربى للطباعة والنشر، القاهرة، ص٨.

(٤) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور الوسطى، دراسة تاريخية مقارنة**، من سلسلة (دراسات فى التربية)؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٢، ص١٦٢.

(٥) سوف نتعرض لهـذا الموضـوع مرة ثانية فى بدايات حديثنا عن (الرأسـمالية والتربية)، فيـما بعد، إن شاء الله.

ثم أدى هذا «(التمرّد) على علم الكنيسة، إلى (تمرّد) على الكنيسة ذاتها، أو إلى (ثورات) عليها بتعبير أدقّ، كان ما كُتب لها النجاح من بينها، ثورة مارتن لوثر Martin Luther البروتستانتية سنة ١٥١٥، التي انتزع بها (الخلاص)، الذي كانت الكنيسة تحتكره، ليضعه في أيدي الناس جميعا، وليحرر العلاقة بين الناس وخالقهم من (واسطة) رجال الدين»[١].

وعندما تحرّر الأوربيون من سلطان الكنيسة بعد الإصلاح الديني سنة ١٥١٥، حرروا تعليمهم من هذا السلطان أيضا، وإن اختلف الوضع من بلد أوربي إلى آخر، باختلاف (قوة) الكنيسة الكاثوليكية ونفوذها، حيث كان أول ما فعله مارتن لوثر Martin Luther، أنه دعا «بلديات المدُن الألمانية إلى فتح المدارس، وحضّ الآباء على إرسال أولادهم إليها، كما حمّل أحد أتباعه المشاهير، المدعو ميلانكتون، أمير ساكسونية، على إصدار أمر سنة ١٥٢٧، بتأسيس المدارس في كل قرية ومدينة، وكان ذلك بدء انتشار المدارس في المدُن والقرى، لا في ألمانيا وحدها، ولكن في كل البلاد التي انتشرت البروتستانتية فيها، في شمال أوربا والجزُر البريطانية والولايات المتحدة الأمريكية»[٢].

وإذا كان فيليب كومبز Philip Coombs يرى أنه «منذ عهد مطبعة جوتنبرج وحتى الآن، كان سعي الوزراء البروتستانت في الغرب، وسعي البعثات التبشيرية في المناطق الأقل تطورا، منصبا على محو الأمية، حتى تتمكن الجماهير من قراءة الكتاب المقدس، والتفاعُل مع (الكلمة)»[٣] - فإن الواقع أن أفكار مارتن لوثر الإصلاحية قد أدت إلى تغيير منظور المسيحية إلى ذات الإنسان، فصار (تحرير) طاقاته المبدعة طريقا لتخليصه من (الخطيئة الأولى)، كبديل (لكبت) هذه الطاقات، وكان منطقيا أن ينصبّ هذا الاهتمام - أول الأمر - على محو الأمية خاصة، وتعليم الكبار عامة، إلا أنه لم يقف عند هذا الحد، وإنما تعداه إلى كل نظم التعليم، في ألمانيا وغيرها من البلاد البروتستانتية، «فكانت نُظم التعليم الحديثة أسبق بها، ومنها انتقلت إلى البلاد الأوربية

(١) دكتور عبد الغني عبود: **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص١٧٣.

(٢) متى عقراوي: «فلسفة تربوية متجددة، وأثرها في التعليم الإلزامي: نشأته - أهدافه - مغزاه». **فلسفة تربوية متجددة، لعالم عربي يتجدد**، دائرة التربية في الجامعة الأميركية في بيروت؛ مطابع دار الكشاف، بيروت، ١٩٥٦، ص١٠٨.

(3) Philip H. Coombs: **The World Crisis in Education, The View from the Eighties**; Oxford University Press, Oxford, 1985, p. 270.

الأخرى»، مما يعنى أن الصراع كان صراعا بين «البلاد التى انتصر فيها الفهم القديم للدين، والبلاد التى ساد فيها الحديث من التفكير الدينى»[١].

وسوف نرى ذلك تفصيلا فيما بعد، عند الحديث عن (الأيديولوچيا والتربية فى الغرب)، فى الباب الثالث إن شاء الله.

ويقودنا ذلك إلى الحديث عن **العلاقة بين الهيئات الدينية وبين الدولة**، فيما يتصل بالإشراف على التعليم فى عالمنا المعاصر اليوم، حيث يلخص هانز N. Hans لنا تطور الصراع بين الكنيسة الكاثوليكية والحركة البروتستانتية (الإصلاحية) عموما بقوله: إن حركة من حركات الإصلاح لم تتحدّ الكنيسة فى أسبانيا والبرتغال وإيطاليا، بينما قاد الحزب الكاثوليكي فى فرنسا وجنوب ألمانيا وبولندا عدة حروب، ضد الحزب البروتستانتى القوى، ثم عادت إليه سيادته الرسمية بعد كفاح مرير. أما شمال أوربا وبريطانيا - باستثناء أيرلندا - فقد فُقدت إلى الأبد[٢].

ويُطلّ الدكتور محمد فاضل الجمالى إطلالة أوسع على القضية، فيلخص «العلاقات القائمة بين الدين والدولة فى العصر الحاضر»، على الوجه التالى:

«(أ) دولة لا تعترف بالأديان، بل تكافحها، وتعتبرها (أفيون الشعوب)».

«(ب) دولة لا دخل لها بالدين».

«(جـ) دولة تدين بدين أكثرية السكان، وترعى الشئون الروحية، إلى جانب الشئون الزمَنية لسكانها، على اختلاف أديانهم ومذاهبهم، مع ضمان الحرية الدينية»[٣].

وإذا أردنا أن نكون أكثر تحديدا، فإننا يمكن أن نرى - فى عالمنا المعاصر - **ثلاثة نظم** للإشراف على التعليم، والتعاوُن بين الهيئات الدينية والهيئات المدنية فى هذا الإشراف، هى:

١- **نظام تتعاون فيه الهيئات الدينية مع الدولة** وغيرها من السلطات المحلية (المدنية) فى الإشراف على شئون التعليم، والنموذج الأوحد له فى عالمنا المعاصر، هو

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: **التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللا نظام** (مرجع سابق)، ص١٠٨.

(2) Nicholas Hans; Op. Cit., pp. 106, 107.

(٣) محمد فاضل الجمالى: **دعوة إلى الإسلام (رسائل من والد فى السجن إلى ولده)**؛ الطبعة الأولى، منشورات دار الكتاب اللبنانى للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٦٣، ص٣١٢، ٣١٣.

إنجلترا، التى كانت كنيستها تتجه نحو الإصلاح قبل مارتن لوثر، مما قاد البلاد إلى الإصلاح الدينى بها، دون مقاومة، فقد تطورت الحياة فى إنجلترا عموما، فى نهاية العصور الوسطى، فى طريق الديموقراطية، وخلق النظم الاجتماعية الصالحة، التى سببت الطمأنينة لكل من الحاكمين والمحكومين على السواء، وذلك بسبب ظروف إنجلترا، الجغرافية والسياسية والاجتماعية(١).

وكانت الكنيسة الإنجليزية جزءا من هذه الحياة التى تطورت، فكانت - فى نهاية العصور الوسطى - أقرب إلى روح الإصلاح؛ ولذلك يلاحظ الدارسون أنه ربما كانت إنجلترا، هى البلد الذى أثمرت فيه مبادئ الإصلاح أكثر(٢).

وكانت الكنيسة الإنجليزية هى التى تشرف على التعليم فى العصور الوسطى، شأنها شأن غيرها من الكنائس الأوربية، غير أنها لم تكن تستبدّ بشئونه استبداد تلك الكنائس، حيث كانت تشاركها فى هذا الإشراف النقابات والهيئات والجمعيات الخيرية، وإن كان نشاطها فى هذا المجال هو الأوضح، حتى إنه عندما قامت أول محاولة لتأسيس نظام تعليم إنجليزى قومى - فى أوائل القرن التاسع عشر - أسست (الجمعية القومية لنشر الدين، بما يتفق ومبادئ الكنيسة الإنجليزية) سنة ١٨١١، وبنت الجمعية حوالى ثلاثة آلاف مدرسة، وبدأ البرلمان - فى سنة ١٨٣٢ - فى تقديم مِنَحٍ متواضعة لها.

وقد بلغ من نشاط الكنيسة الإنجليزية فى هذا المجال، أنه عندما صدر أول قانون تعليمى قومى سنة ١٨٧٠، وهو قانون فورستر Forester Act، كان يتبع الكنيسة ٦,٩٥٤ مدرسة، من مجموع المدارس الموجودة حينئذ، وعددها ٨,٩١٩ مدرسة(٣).

ولم تتدخل الدولة فى إنجلترا فى شئون التعليم، إلا عندما لمست عجز الكنيسة عن توفير المدارس الأولية، اللازمة لتعليم أبناء الشعب، وكان تدخلها تدخل (عون ومساعدة) للكنيسة، ولم يكن تدخلا (للاستئثار) بشئون التعليم دونها، وكان أول قانون

---

(١) جبرائيل كاتول: «فلسفة تربوية متجددة، والعمل بها فى التنظيم والإدارة»، فلسفة تربوية متجددة، لعالم عربى يتجدد، دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت، مطابع دار الكشاف، بيروت، ١٩٥٦، ص٥٨.

(2) Sylvia Benians: **From Renaissance to Revolution, a Study of the Influence of Political Development of Europe**; Methuen and Co., Ltd., London, 1923, p. 190.

(3) Canon, G.D. Leonard: "The Church in Education":, **School and College**, Incorporating School and College Management, Vol. 25, No. 5, May 1961, p. 933.

تعليمى أصدرته الدولة هو قانون فورستر Forester Act سنة ١٨٧٠، الذى أنشأ سلطات محلية للإشراف على التعليم، وبذلك صارت هناك - بموجبه - هيئات ثلاث، تساهم فى إدارة التعليم، وهى: الدولة، والسلطات المحلية، والهيئات الطائفية (الطوائف الدينية المختلفة).

وتتالى صدور قوانين التعليم الإنجليزى، تدعم هذا التنوع فى الإشراف على التعليم، وكان آخر هذه القوانين قانون بتلر Butler Act سنة ١٩٤٤، الذى لا يزال نظام التعليم الإنجليزى يسير عليه حتى اليوم.

٢- **الازدواج التعليمى**، الذى نجد فيه الهيئات الدينية تستقل بتعليمها، وتنفرد بالإشراف عليه، مثلما نجد للدولة تعليمها الذى تستقل به، وتستأثر بالإشراف عليه، والذى كانت فرنسا - لظروفها الخاصة بها، والتى سنراها بعد قليل - هى السباقة إليه، فكانت نموذجا فى ذلك لغيرها من البلاد التى مرت بنفس ظروفها، ومن بينها البلاد الإسلامية.

ويبدأ (الازدواج التعليمى) فى فرنسا، مع الثورة الفرنسية، فقد كان كتاب الثورة ينادون - فيما ينادون به - بنزع الإشراف على التعليم الفرنسى من يد الكنيسة، التى كانوا يعلنون عليها ثورة لا تقل عن ثورتهم على الإقطاع والملكية، وثورتهم على الظلم والفساد والاستبداد جميعا.

وكان نابليون، عندما قفز إلى السلطة[1] - يرى - كما رأى غيره من الثوريين - السابقين عليه والمعاصرين له جميعا - أنه «ربما كانت مسألة التعليم أهم المسائل السياسية، لأنه لن تكون هناك دولة ذات استقرار متين، ما لم يكن لديها هيئة تدريسية، تعلّم التلاميذ مبادئ مُقرَّرة واضحة، يشبّون عليها، وإننا إذا لم نعلم الطفل منذ نعومة أظفاره، أن يكون جمهوريا أو ملكيا - كاثوليكيا أو ذا مذهب حر - فلن تكون الدولة ممثلة للأمة، وإنما ستكون نظاما قائما على قواعد واهية، معرضا للقلاقل والاضطرابات باستمرار»[2].

---

(١) معروف أن نابليون بونابرت بدأ يظهر على ساحة الأحداث فى فرنسا، بتعيينه قائدا للمدفعية فى حصار طولون سنة ١٧٩٣، ثم فى التصدى لفتنة باريس سنة ١٧٩٥، ثم زاد ظهوره فى غزو فرنسا لمصر سنة ١٧٩٨، حيث عين قنصلا لفرنسا سنة ١٧٩٩، ثم قنصلا لها طيلة حياته سنة ١٨٠٢، نتيجة لحزمه الظاهر، وأخيرا نُودِىَ به إمبراطورا سنة ١٨٠٤.

(2) R. Coupland (Selected by): **The War Speeches of William Pitt, the Youmger**; Third Edition. Oxford, at the Clarendon Press, 1940, p. XXXVI.

ولذلك أصدر نابليون - أول توليه السلطة - وسنة ١٨٠٦ تحديدا - قرارا بإنشاء (الجامعة الإمبراطورية) Imperial University، كسلطة مركزية، تشرف على التعليمين الثانوى والعالى وقتئذ، ثم اتسع إشرافها فيما بعد، ليشمل التعليم الابتدائى أيضا.

وفى سنة ١٨٠٨، أصدر مرسومه الشهير، بتحريم إنشاء أية مدرسة أو معهد تعليمى، خارج نطاق (الجامعة الإمبراطورية).

ورغم ذلك، لم يستطع نابليون أن يمس المدارس الكاثوليكية، التابعة للكنيسة، أو يُخضعها لمرسوم سنة ١٨٠٨، فقد كان يريد تأييد الفلاحين له ولحكمه، وكان معظم هؤلاء الفلاحين كاثوليك، ولذلك لم يستطع تحدى الكنيسة الكاثوليكية.

وكان نابليون - فى تنظيمه للتعليم المدنى، الذى جعله تابعا (للجامعة الإمبراطورية) - يقلد تقليدا تاما فيه، نظام التعليم الكاثوليكى، حتى صار هناك - منذ ذلك الوقت - «نظامان فرنسيان للتعليم، أحدهما تُشرف عليه الدولة، وهو مستقل تماما عن الكنيسة، والآخر تشرف عليه الكنيسة، وهو مستقل تماما عن الدولة، وكلا النظامين يسير على النظام المركزى الدقيق، وله بناء مشابه للآخر، وهو يتبع نفس الوسائل، ويمكن أن يُقال: إن كلا منهما فرنسى»[1]، على حد تعبير هانز Hans.

وكانت وجهة نظر نابليون - فى هذا (الازدواج التعليمى)، أو تلك (الثنائية التعليمية)، التى يرى نفسه اضطُرَّ إليها اضطرارا - هى أنه أراد أن يُوجد - من خلال التعليم المدنى - مواطنين، يدينون بالولاء للمجتمع، وأن يخلق بينهم «تعاونا، لا على نظام الجيزويت (اليسوعيين)، الذين يتجه ولاؤهم شطر روما (حيث البابا)، بل الجيزويت الذين ينحصر طموحهم فى أن يكونوا نافعين للمجتمع، وقادرين على أن يساهموا فى سعادة المجتمع ورفاهيته»[2].

ولعلنا نتذكر - فى هذا المجال - أن هذا الموقف الذى اضطُر إليه نابليون فى فرنسا - اضطُر إليه محمد على فى مصر بعد ذلك بسنوات، حينما فشل فى (التسلل) - على نحو أو آخر - إلى نظام التعليم فى الأزهر، كما رأينا فيما سبق، عند الحديث عن التعليم المصرى فى العصر العثمانى[3].

---

(1) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 291.

(2) Ibid., p. 293.

(٣) ارجع إلى ص ١٥٣ من الكتاب.

ولابد أن يكون هو نفس الموقف الذى اضطر إليه حكام كثيرون فى بلاد العالم الإسلامى المختلفة، لأسباب مشابهة.

٣- **نظام تستقل فيه الدولة بمسائل التعليم**، وتوجهه وجهة مضادة للدين، والنموذج الواضح على ذلك فى عالمنا المعاصر، هو ما تبقى من النظام الشيوعى، بعد تفككه فى بدايات العقد الأخير من القرن العشرين، حيث يقوم هذا النظام - فى جوهره - على تمكين الدولة من السيطرة على شئون الحياة كلها، بما فيها شئون التعليم، وتجنيد «كل أجهزة الدولة لمحو أثر الدين بمختلف أنواعه، لتُغرس فى النفوس - بدله - النظرة المادية - الإلحادية - العلمية Materialistic - Atheistic - Scientific نحو الكون، ونحو التاريخ الإنسانى، التى تتفق والماركسية اللينينية، التى تنظر إلى الدين على أنه (مخدّر للشعوب)، تستعين به (البورجوازية) فى ظلمها للكادحين، وجنى ثمار كدهم وتعبهم.

ولذلك تقوم نظم التعليم - فى هذه البلاد - على غرس الاتجاه ضد الدين، وتنمية النظرة المادية فى النفوس، دون تنوعٍ فى ذلك أو مرونة»[1].

(١) دكتور عبد الغنى عبود: **التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللا نظام** (مرجع سابق)، ص ١١٠

ثالثا: العامل العنصرى

كان الشاعر العربى الجاهلى القديم معبرا عن مسألة العنصر، أو الجنس Race، تعبيرا هو الأدق، حين قال، مفتخرا، ومعبرا - بافتخاره وفيه - عن نفس المسألة، حين قال:

ونشرب إن وردَنا الماء صفوا   ويشرب غيرُنا كَدِرا وطينا

لقد كان هذا الشاعر - رغم كل شىء - معبرا عن الثقافة الجاهلية، التى إن لم يستأسد الإنسان فيها - فردا وجماعة - أكلته الأسود - تماما مثلما هى ثقافة العصر - ثقافة النظام العالمى الجديد - التى نعيش معالمها وملامحها، ونشارك فى التعبير عنها، على نحو من الأنحاء.

وإذا كانت القضية، هى قضية تميُّز إنسان على إنسان، وجماعة على جماعة، فإن الأمر لابد أن يقودنا إلى الرق أو العبودية، التى كانت نظام الحياة المتعارَف عليه فى العالم، ولم يحرر العالمَ منه إلا الإسلام، بما وضعه من تشريعات، تجعل استمرار النظام عبثا على المستفيدين منه (السادة)، فيقضى على نفسه بنفسه، ومن ثم لم يكن عجيبا أن نرى أفلاطون Plato يؤيد الرق، ويعتبره «ظاهرة طبيعية لابد منها (وليس مجرد نظام اجتماعى قائم بالفعل)»، ويرى «أن هناك أناسا وُلدوا ليكونوا أرقاء، وأن الرقيق يستحق مصيره، لأنه لا يصلُح إلا له»، علما بأنه - «عند نهاية القرن الرابع ق.م»، كان التقدير المتوسط لعدد الأرقاء فى أثينا هو «حوالى أربعمائة ألف رقيق، مقابل حوالى مائة ألف مواطن حر. أى أن كل مواطن حر، كان يستمتع بعمل أربعة أرقاء فى المتوسط». «وقد تحدث سقراط عن العبيد، وربط بينهم وبين الأرض والعقار، بوصفهم مصادر للدخل، الذى يأتى بلا عمل»[1].

وكان القهر العسكرى هو المدخل إلى نظام الرق فى كل المجتمعات، «فقد كان النصر فى الحرب يعطى المنتصر الحق فى سلب المهزوم كل شىء، من مال ومتاع وحرية ونفس. وقد دفعت كثرة الحروب، وما تمخَّضت عنه من انتصارات وهزائم، وما نتج عن النصر والهزيمة من سبى وأسر، إلى زيادة عدد (العبيد) فى المجتمعات القديمة»[2]،

---

(١) **جمهورية أفلاطون**، دراسة وترجمة د. فؤاد زكريا؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٥، ص٨٧، ٨٨.

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: **التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللا نظام** (مرجع سابق)، ص١١١.

على نحو ما رأينا فى أثينا من قبل. ثم أضيف إليه - بعد ذلك - خطف الأطفال، من أفريقيا تحديدا - بعد اكتشاف القارة الأميركية، حيث «كان يجلبهم تجار الرقيق، ويخطفونهم من أمهاتهم وآبائهم وهم أطفال وصبيان، ويقذفون بهم كقطعان الأغنام، فى سفن رهيبة، تتقاذفها أمواج المحيط، بينما صرخاتهم تتعالى، كما تتعالى فوق أجسادهم أصوات السياط، يُلهبهم بها تجار الرقيق من البحارة الإنجليز، حتى إذا وصلوا إلى شاطئ أميركا، عُرضوا فى سوق الرقيق، فيشتريهم أصحاب المزارع التى تنتج القطن والطباق، فيعملون فيها رقيقا مسخّرا، يعانى أكثر مما عانى الرقيق فى عهد الجاهلية، فى إمبراطوريات الفراعنة أو القياصرة، أو فى جزيرة العرب، أو فى أوربا فى العصور الوسطى، أو فى شتى بلاد العالم، قديما وحديثا»[1].

لقد شهدت أمريكا «أكبر تجارة رقيق عرفها التاريخ»، «فقد كان حجم هذه التجارة ملايين وملايين من الصبية، والبنات، ومن الرجال والنساء»، «على مدى ثلاثة، أو ما يقرب من أربعة قرون»، «وأكثر المؤرخين تحفظا قدروا عدد الرقيق الذين استجلبتهم أمريكا من أفريقيا بخمسة ملايين، ومنهم من قدروهم بعشرة ملايين، ومنهم من قالوا إنهم لا يقلون عن خمسة عشر مليونا من البشر . . هذا ما وصل إلى الشواطئ الأمريكية، ويضاف إليهم أعداد ضخمة، هلكت فى الطريق، وألقيت جثثهم فى المحيط»[2] - وهو مما يفسر لنا السلوك الأمريكى الظاهر فى هذه الأيام فى العالم، وخاصة على أرضنا العربية والإسلامية، كما سنراه فى الفصل القادم إن شاء الله.

وقد كان (الرقيق) - فى القديم - محرومين من شتى الحقوق التى يتمتع بها الأحرار، فقد كان الأحرار هم الذين يملكون، ويشاركون فى الحياة العامة، ويوجهون هذه الحياة، بينما كان العبيد لايملكون حتى أنفسهم، وكان كل ما يستطيعونه فى الحياة هى أن يعلموا، ليحصل مالكوهم على ثمرة عملهم، ففى المجتمع الأثينى القديم، كان الحر «يتحرر من الواجبات الاقتصادية»، و «يستخدم العبيد وغيرهم من الناس، ليُعنُوا بشئونه المادية، بما فى ذلك - إن استطاع - العناية بأملاكه. وهذا التحرر وحده، هو الذى يترك له الوقت الكافى للقيام بأعباء الحكم والحرب، والأدب والفلسفة»[3].

---

(١) اليكس هيلى: **جذور، قصة الزنوج فى أمريكا**، من سلسلة (كتاب اليوم)؛ مؤسسة أخبار اليوم، القاهرة، ١٩٧٩، ص١٠، ١١ (من «قصة الكتاب وقصة المؤلف»، بقلم عبد الحميد الكاتب).

(٢) المرجع السابق، ص١٩٣

(٣) ول ديورانت. **قصة الحضارة**، الجزء الثانى، المجلد الثانى (حياة اليونان)، (مرجع سابق)، ص٦٣

والعجيب أن أفلاطون لم يكتف بتأييد هذا النظام كما سبق، بل إنه - فى تقسيمه المشهور للمجتمع إلى طبقات اجتماعية ثلاث - أخرج (الرقيق) من اعتباره، واعتبر «التعدّى على وظائف الغير، والخلط بين الطبقات الثلاث، يجرّ على الدولة أوخم العواقب، بحيث إن المرء لا يَعْدُو الصوابَ إذا عَدَّ ذلك جريمة»[1].

ومن ثم كان تأكيد أفلاطون على «ضرورة التزام كل من الطبقات الثلاث حدودها الخاصة، ولا يترك أفلاطون لنا مجالا للشك فى أن هذا المبدأ، هو - عنده - قِوام العدالة، وهو - بالتالى - الأساس فى بناء الدولة»[2].

وإذا كان هذا هو أمر الطبقات الاجتماعية للأحرار عند أفلاطون - فكيف يكون أمر الرقيق، وهم - عنده - صنف من المخلوقات مختلف؟.

وإذا كانت (التفرقة العنصرية) تجد لها سندا فلسفيا فى الغرب، عند فلاسفة الإغريق، فإنها تجد لها سندا دينيا أقوى هناك، فى اليهودية، وخاصة بعد كسر شوكة الكنيسة الكاثوليكية، التى ركزت خططها فى «تطهير (أرض المسيح) من شرهم (أى اليهود)، خاصة وأن الكنيسة كنت قد حمّلت اليهود دم المسيح - قبل أن تبرئهم من هذا الدم، فى العقد السادس من هذا القرن العشرين»[3]، حيث ركز اليهود استراتيجيتهم على التقرُّب «من البروتستانت، الذين ساد مذهبهم الجديد فى بريطانيا، والولايات المتحدة الأمريكية، وألمانيا»، وحيث «احتضنت المسيحية البروتستانتية اليهودية، بجامع المشاركة فى الاضطهاد الكاثوليكى»[4].

وهكذا تحولت (التفرقة العنصرية) إلى نظام للحياة، يكشف عن وجهه فى تبجُّح وتوقُّح، مستندا على تعاليم دين، وعلى عضلات نظم تتستر هذه التفرقة العنصرية فيها، وراء هذا الدين ورؤاه، ومن ثم كان بروزها بشكل سافر فى إسرائيل - اليهودية، وكانت إشارة البدء بإنشاء (الدولة العبرية) من بريطانيا (وعد بلفور سنة ١٩١٧)، وكان دعمها غير المحدود من ألمانيا ماليا، فى فترة التأسيس، وكان استمرار دعمها ماليا وعسكريا من الولايات المتحدة الأمريكية وكلها بلاد بروتستانتية.

---

(١) **جمهورية أفلاطون**، (مرجع سابق)، ص٨٣.

(٢) المرجع السابق، ص٨٣، ٨٤.

(٣) دكتورعبد الغنى عبود: **اليهود واليهودية والإسلام**، الكتاب الثالث عشر من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر)؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٢، ص١٢١.

(٤) دكتور صبرى جرجس: **التراث اليهودى الصهيونى، والفكر الفرويدي (أضواء على الأصول الصهيونية لفكر فرويد)**؛ الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٠، ص١٩٠.

وإذا كانت (التفرقة العنصرية) تكشف عن وجهها بشكل سافر في الدولة العبرية - دولة إسرائيل، فإنها تمارَس بأشكال مختلفة في بلاد الغرب التي أنشأت الدولة العبرية ودعمتها، لا في البلاد البروتستانتية وحدها، ولكن كذلك في البلاد الكاثوليكية (إيطاليا وفرنسا)، وفي البلاد الأرثوذكسية (روسيا ويوغوسلافيا السابقة)، على النحو الذي تبدت عليه في العقد الأخير من القرن العشرين، بعد تشكُّل ما يسمى بالنظام العالمي الجديد، على نحو ما سنراه في الفصل التالي إن شاء الله، وخاصة بعد أن تربّعت على عرشه الولايات المتحدة الأمريكية - البروتستانتية.

وسوف نكتفي بتوضيح أثر هذه التفرقة العنصرية على التعليم، في بلدين متقاربين ثقافيا، هما الولايات المتحدة وإسرائيل، حيث تقوم - في كل منهما - من منطلق واحد، هو غلبة عنصر نازح، من أرض بعيدة، طامع في أرض لا يستحقها، أقام النازحون «فيها أول الأمر مستعمرات، واتخذوا منها منطلقا للسيطرة على الأرض، وتوسيع رقعتها، وزيادة نفوذهم فيها، والسيطرة على أهلها وإبادتهم، حتى يتحولوا في أرضهم إلى (أقلية)، تذِل وتخضع للأكثرية الطامحة الطامعة.

وفي كل من البلدين، بسبب ظروف نشأته، متسع للتناقضات المختلفة، لهذا الخليط العجيب من النازحين، وكل منهما يعتمد على الوقت والتربية للمّ الشمل، كما أن كلا منهما أقام حياته على الحرية وتعدد الأحزاب وتنوع الآراء - إلا أنها حرية للنازحين، يقابلها ضغط وإرهاب وأحكام عسكرية وقتل، للسكان الأصليين، أصحاب الأرض أصحاب الحق.

ولعل ذلك هو سرّ ذلك التعاطف الغريب والمريب بين الولايات المتحدة - شعبا وحكومة - وبين دولة إسرائيل»[1].

والفارق الوحيد بين البلدين، هو أنه بينما بدأت المشكلة - في الولايات المتحدة - مع مطلع القرن السابع عشر الميلادي، وتحديدا بعد الإصلاح الديني، وتفجر الصراع بين الكاثوليكية والبروتستانتية في قلب أوربا، بدأت - في إسرائيل - مع منتصف القرن العشرين، ومع قيام دولة إسرائيل في ١٥/٥/١٩٤٨، وإن كانت مقدماتها بدأت مع الانتداب البريطاني على فلسطين، وخاصة بعد صدور وعد بلفور، وزير خارجية بريطانيا اليهودي، سنة ١٩١٧، حيث كانت سلطات الانتداب البريطاني تسهل هجرة

---

(١) دكتور عبد الغني عبود: **التربية المقارنة في نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللا نظام** (مرجع سابق)، ص١١٤

اليهـود إلى فلسطين، بل وتشـجعهم علـيها، وتسـهل لهم تشكيل عـصابات لإرهاب العرب، فلما قامـت الدولة العبرية سنة ١٩٤٨، بدأت هذه الدولة تمارس هذا الإرهاب بنفسها، من خـلال الحكم العسكرى، الذى يعتبر سيفـا تسلطه على رقاب العرب، فى الجليل والمثلث والنقب، وتتدخل به فى كل شـئون حياتهم[١]، حيث يعيش العرب - فى ظله - تحت المراقـبة المسـتمـرة، لا يتنقلـون من مكان إلى مكان، إلا بتصـريح من الحاكم العسكرى، كـما يُمنع دخول القرى والمدن، وتغـيير مكان الإقامـة، إلا بتصريح منه أيضا[٢].

وفى ظل هذا الحكم العـسكرى، يتم طرد العـرب من قراهم وأراضـيهم، كـما حدث فى أم الفَـرَج ومَجْدَل، كما يـتم قتلهم بالجملة، لغرس الإرهاب فى نفـوسهم، كمـا حدث فى دير ياسين وعين الزيتـون، ويتم - أحيانا - نسف الـقرية بما فيـها ومن فيها، كما حدث فى أَقْرت وكفر بُرعم[٣].

صحيـح أن الأمور قد تحسنت كـثيرا بعد أطفـال الحجارة، والمقاومـة الفلسطينية الباسلة، التى كـسـرت حاجـز الخوف من الإرهاب التى تم زرعه فى النفـوس - نفوس الفلسطينيين والعرب، ولكـن العنصرية لليهودية كـانت - وستظل - محرك الحـياة فى إسرائيل، وفى المنطقة وفى العالم.

وينعكس هذا النظام العـنصرى الصـهيـونى، القائم عـلى البطش والقهـر، على التعليم فى إسـرائيل، فى كل جوانبه، حيث نجـد المجتمع الإسرائيلى - منـذ قيام دولة إسرائيل سنة ١٩٤٨ - يقـسم إلى فئتين متـباينتين تماما فى كل شىء، أولاهمـا هى فئة اليهود، التى تملك (كل شىء)، والتى تهيئ الدولة العبرية لها كل أسباب الحماية، وكل وسائل تمكينها من الأرض، رمن عليها من العرب - رغم أن عناصرها مجلوبة من شتى بقاع الأرض، ومن ثم تختلف خلفيـاتها الثقافية اختـلافا يصل إلى حد التناقض، حتى صارت إسـرائيل «تجمعا للمـحاربين»[٤] اليهـود، على حد تعبيـر بن جوريون، رئيس وزرائها الأسبق، وأحد كبار مؤسسـيها. وتلعب التربية دورا واضحا فى (لم شمل) هذه

(1) Walter Shwarz: **The Arabs in Israel**; Faber and Faber, London, 1959, p. 87.

(2) Don Peretz: **Israel and the Palestine Arabs**; National Science Foundation, Washington, D.C., 1958, p. 98.

(3) Ibid., pp. 96, 116.

(٤) دكتور سعيد إسمـاعيل على: التربية اليهودية الصهيونية؛ دار الثقـافة للطباعة والنشر بالقاهرة، ١٩٧٤، ص٥٤.

الفئة المتنافرة عناصرها، وفى تمكينها من وسائل تدمير الحياة من حولها، وتمكينها من السيطرة عليها، ومن الانطلاق منها لتحقيق هدف (إسرائيل الكبرى).

أما الفئة الثانية، فهى فئة العرب - عرب الأرض المحتلة - والذين يحملون الجنسية الإسرائيلية، والذين يعيشون تحت الحكم العسكرى منذ سنة ١٩٤٨، غير آمنين على أموالهم وأنفسهم وأراضيهم ومنازلهم، ولا حرية لهم فى الانتقال من مكان إلى مكان كما سبق، ولا يتاح لهم من التعليم شيء يُذكر، حتى يظلوا - دوما - فى خدمة الملاك الجدد - اليهود، أيدى عاملة رخيصة.

«وتمارس السلطات الإسرائيلية هذه السياسة العنصرية على مستويين، المستوى الأول هو وضع حدود على انتشار التعليم بين السكان الأصليين، كمّا ونوعا، والمستوى الثانى هو صياغة محتويات برامج التعليم، التى تُفرض على العرب، وفق أهدافها الصهيونية العنصرية»[1].

وتشرف على التعليم فى إسرائيل، (وزارة المعارف والثقافة)، بموجب قانون التعليم الإلزامى الصادر سنة ١٩٤٩، فى العام الثانى لتأسيس الدولة، وقانون التعليم الرسمى الصادر سنة ١٩٥٣.

والفرص التعليمية المتاحة لليهود - بحكم القانون، متاحة للعرب، إلا أن هذا القانون، الذى يتم تنفيذه بدقة وعناية بالنسبة لليهود، لا يتم تنفيذه بالنسبة للأطفال العرب، حيث ينص القانون على أن جميع الأطفال - من سن ٥ : ١٣ سنة - ملزمون بالالتحاق بالمدارس، وعلى أن التعليم مجانى لكل الأطفال، بغض النظر عن أصولهم ومعتقداتهم.

ومعنى ذلك أن المدارس يجب أن تفتح - تنفيذا للقانون - دون تمييز، لكل الأطفال فى مرحلة الإلزام، التى تبدأ فى سن الخامسة، حيث السنة الأخيرة من مرحلة الحضانة، وتستمر طوال المرحلة الابتدائية (ثمانى سنوات، تبدأ من سن السادسة، وتنتهى فى الثالثة عشرة) - وقد مُدت فيما بعد إلى عشر سنوات بدلا من ثمانية، بعد سنة الحضانة تلك[2].

---

(١) جامعة الدول العربية: **المنصرية الصهيونية، فى الفكر والتطبيق**؛ الأمانة العامة، الإدارة العامة لشئون فلسطين، القاهرة، يوليو (تموز) ١٩٧٦، ص٥٤، ٥٥.

(1) J.S. Bentwich and M. Haifa Rinnot: "Education in Cities", **The World Yearbook of Education, 1970**; Evans and Brothers, London, 1970, p. 336.

إلا أنه في الوقت الذى تُعدّ فيه سنة الحضانة تلك إلزامية بالنسبة للأطفال اليهود، فإنها لا تعد إلزامية بالنسبة للأطفال العرب، حيث لا توجَد مدارس حضانة عربية على الإطلاق.

أما بالنسبة للمرحلة الابتدائية، فإنها تقوم على الانفصال بين الأطفال العرب والأطفال اليهود، بسبب «ما بين الطرفين من حقد متبادَل»[1]، حيث يتلقى الأطفال العرب تعليمهم الابتدائى فى مدارس عربية، يلاحظ عليها «ارتفاع نسبة المعلمين غير المؤهلين»[2]، ويُستثنى من ذلك - وفى حالات خاصة وقليلة - بعض أبناء العملاء من العرب، الذين يلتحقون بالمدارس اليهودية، ليدرسوا باللغة العبرية، لا العربية، نفس المناهج التى يدرُسها التلاميذ اليهود[3]، بما تمتلئ به من حقد دفين على العرب، وتشويه لتاريخهم وحضارتهم ووجودهم كله.

وينعكس هذا الانفصال بين الأطفال العرب والأطفال اليهود فى المدارس الابتدائية، بسبب التفرقة العنصرية فى إسرائيل، على (كل شىء) يتصل بتعليم العرب، فاليوم المدرسى فى مدارس اليهود - كما يوضح لنا براهام Braham - أطول منه فى مدارس العرب، والأسبوع فى مدارس اليهود ستة أيام، أما فى مدارس العرب فلا يتعدى خمسة أيام، والعام الدراسى يبدأ فى مدارس العرب متأخرا فترة عنه فى مدارس اليهود، كما أن العطلات فى مدارس العرب أكثر منها فى مدارس اليهود[4]، مما يعنى أن الفرص التعليمية المتاحة للأطفال العرب أقل كثيرا من تلك الفرص المتاحة للأطفال اليهود، مما لابد أن يكون له انعكاسه على (جودة) تعليمهم، ومما لابد أن يقلل من (كفاءة) هذا التعليم.

يُضاف إلى ذلك أن تعليم أطفال العرب يتم فى مدارس قديمة متهدمة، تنقصها كل أدوات المدرسة الحديثة ومعداتها، ولذلك فإن التعليم بها ردىء، مما يؤدى إلى

---

(1) Randolf L. Braha: **Israel, a Modern Educational System, A Report Emphasizing Secondary and Teacher Education**; U.S. Government Printing Office, Washington, D.C., 1966, p. 90.

(٢) الدكتور منير بشور، وخالد مصطفى الشيخ يوسف: **التعليم فى إسرائيل**، رقم (٢٢) من سلسلة (كتب فلسطينية) منظمة التحرير الفلسطينية؛ مركز الأبحاث، بيروت، ١٩٦٩، ص٢٠٢.

(3) Joseph S. Bentwich: **Education in Israel**; Routledge and Kegan Paul, Limited, London, 1965, p. 178.

(4) Randolf L. Braham; Op. Cit., p. 101.

(تسرب) الأطفال العرب من هذه المدارس، حتى إن نسبة الأطفال العرب الذين يواظبون على التعليم، تقل أحيانا عن ٥٪ من التلاميذ المسجلين بالمدرسة[١].

ومنطقي - والحال هذه في المدرسة الابتدائية - أن تقل فرص التحاق المتعلمين العرب بالتعليمين الثانوى والعالى فى إسرائيل، لأسباب كثيرة، منها ضعف مستواهم فى المرحلة الابتدائية، ومنها الحُكم العسكرى، الذى يتمكن الحاكم العسكرى - من خلاله - من حرمان الطلاب من الانتظام به، لأى سبَب، وبدون سبب، فالمدارس الثانوية موجودة فى المدُن عادة، وكذا التعليم الجامعى، و«لا يستطيع الطلاب العرب الحضور إلى الجامعة إلا بعد أن يُمنحوا إذنا بالسفر، يحدد وجهة سفرهم المعيّنة، ويحظر عليهم التوقف فى الطريق، والتحرك أبعد من المدينة التى تُوجد فيها الجامعة . .»[٢] - ومنها المصروفات العالية، التى تُفرض على الطلاب الجامعيين، والتى لا تتحملها ظروف العرب الاقتصادية - إضافة إلى أن لغة التعليم بالجامعات الإسرائيلية، هى اللغة العبرية، وإلى تعنت الأساتذة الإسرائيليين ضدهم، سواء فى قبولهم، وفى نقلهم من فرقة إلى فرقة، حتى إنه لم يكن يوجد طالب عربى واحد فى معهد التكنيون فى حيفا، وهو جامعة هندسية كاملة، حتى سنة ١٩٦٥ - ومنها أن كثيرا منهم - رغم ذلك كله وبعده - «يجدون أنفسهم - فى النهاية - بلا عمل»[٣].

أى أن القانون الإسرائيلى، سواء الصادر سنة ١٩٤٩ بُعَيْدَ تأسيس الدولة، والصادر سنة ١٩٥٣، بعد هذا التأسيس بسنوات قليلة، يبدو قانونا منصفا، محقّقا تكافؤ الفرص لكل المتعلمين، العرب واليهود على السواء، إلا أن السياسة التى تمارس على أرض الواقع فى (الدولة العبرية)، تغلق الباب الذى يفتحه هذا القانون، في وجه المواطنين العرب، أصحاب الأرض، من خلال إجراءات سياسية واقتصادية وعسكرية، تقف في وجه توفير هذا التعليم بالنسبة للعرب، وهو ما عبر عنه أورى لوبران، مستشار رئيس وزراء إسرائيل للشئون العربية سنة ١٩٦١ بقوله: «لعله من الأفضل ألا يكون هناك طالب عربى، فلو ظل العرب قُطّاع حطب، لكان من السهل تدميرهم، ولكن هناك أمورا يتمناها المرء، ولا يستطيع نيلَها»[٤].

---

(1) Walter Scharz: **The Arabs in Israel**; Faber and Faber, London, 1959, p. 116.

(٢) ألفرد ليلنتال: **إسرائيل، ذلك الدولار الزائف**، تعريب عمر الديراوى أبو حجلة؛ دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٦٥، ص٤٠٣

(3) Joseph S. Bentwich, Op. Cit., p. 180.

(٤) ألفرد ليلنتال (مرجع سابق)، ص٣١٣، ٣١٤ نقلا عن مجلة نير الإسرائيلية - عدد تشرين ثانى/ كانون أول (نوفمبر/ ديسمبر) ١٩٦١، ص ٣

إلا أن التجربة الطويلة مع اليهود منذ كانوا، تثبت أنهم يستطيعون نيل ما يريدون أن ينالوه، بطرق شتى، أبعدُ كلها عن الحق والعدل والخير.

أما **الولايات المتحدة الأمريكية**، فإن التفرقة العنصرية تبدأ فيها - مع بدايات اكتشاف القارة الأمريكية، وبدايات هجرة الأوربيين إليها، بعد الإصلاح الدينى كما سبق، فرارا من اضطهاد الكنيسة الكاثوليكية، وبحثا عن الفرصة الأحسن[1].

و «كان الأسبان والبرتغاليون، هم أول من استعمر العالم الجديد، وكانت المستعمرات الأولى فى المنطقة الوسطى، بين ما يسمى الآن بأمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية، ربما لأن مناخها كان أقرب إلى مناخ بلادهم، وربما لأن كريستوفر كولمبوس، الذى أرسله ملك أسبانيا وملكتها، احتفالا وابتهاجا بانتصارهم على المسلمين، لم تَرسُ سفينته الأولى على الساحل الشمالى لأمريكا، وإنما رست على جزيرة دومنيكان فى البحر الكاريبى، فلما جاء الأسبان - بعد هذا - سلكوا الطريق الذى سلكته قافلة كولمبوس، ووصلوا إلى أمريكا الوسطى، وبدءوا يستوطنونها»[2].

وكان منطقيا أن يصطدم هؤلاء المهاجرون الأسبان والبرتغاليون أولا، ثم الإنجليز والأوربيون بعد ذلك، بالهنود الحمر، أصحاب الأرض الأصليين، «الذين بلغوا قدرا غير قليل من الحضارة»[3]، وأن تنشب «بين هؤلاء الأوربيين الغزاة وبين الهنود الحمر معارك كثيرة وطويلة، اقترف فيها الغزاة من التقتيل والإبادة، ما نقرأ عنه صفحات مروعة»، مما أدى إلى انقراض أصحاب الأرض، فى وقت أخذ فيه النازحون الغاصبون يتكاثرون ويتكاثرون، حاملين معهم حضارة الغرب ومنجزاته، وخاصة بعد (الثورة الصناعية).

ومع قهر الهنود الحمر وإبادتهم، كان تكاثُر البيض، وجلب الرقيق من أفريقيا، على نحو ما سبق فى بدايات الحديث عن (العامل العنصرى)[4]، «ليعملوا فى زراعة الأرض»، «وبدأ رجال الدين يدخلون الميدان، ويجسدون المبررات الدينية لهذا الاسترقاق، فقالوا: إن المسيحيين المتدينين الأتقياء، هم صفوة الناس عند الله، وقد اصطفاهم الله لينشروا المسيحية بين الوثنيين الجهلاء. وما دمنا لا نستطيع أن نصل إليهم

(١) اليكس هيلى (مرجع سابق)، ص١٩٧ (من «قصة الرق فى أمريكا»، بقلم عبد الحميد الكاتب).
(٢) المرجع السابق، ص١٩٧.
(٣) المرجع السابق، ص١٩٧.
(٣) ارجع إلى ص ١٥١-١٥٤ من الكتاب.

فى غاباتهم وأدغالهم فى أفـريقيا، فمنَ الواجب علينا أن نحـضرهم هنا، لكى نجعلهم مسيحيين.

وهكذا أصبح الاسترقاق عملا دينيا، يحضّ عليه رجال الدين، وينال عليه مالك الرقيق ثوابا من الله»[1].

وهكذا - أيضا - امتـزج الإصلاح الدينى، والصراع الكاثوليكى/ البـروتـستانتى، والثورة الصناعية، واكتشاف (الأرض الجديدة)، وما فيها من فرص جديدة لتُسيِّر - كلها معـا - التاريخ الأمـريكى فى اتجاه واحـد، هو أن الهنود الحمـر صار مكانهم مـتحف التاريخ، بعد أن تمت إبادتهم، وأن الذين حلوا محلهم فى عمارة الأرض فريقان، بيض يملكون، وسود يُستعبـدون، فقد كانـت «الفكرة الشائعة بين عـامة الأوربيين فى ذلك العصر، أن (الوجود) هو هيكل مكون من عدة طبـقات، فالملائكة هى أعلى الطبقات، والحيوانات هم أدنى الطبقات، والبشر (أى من كانت بشرتهم بيضاء) هم دون الملائكة، أما السـود، فهم دون البـشر، وفوق الحـيوانات»[2] - مما رسّخ فى الأذهان أن المشكلة العنصريـة فى الولايات المتحدة إنما هى «غـريزة فطرية»[3]، مع أن المسألـة لا تعدو أن تكون مسألة (نفسية/ اجتماعية)، أكـثر مما هى مسألة (بيولوجية)، على حد تعبير هانز Hans، وجه مـسارَها التدفـق التاريخى للحيـاة على (الأرض الجديدة)، بعـد وصول الرجل الأبيض إليها، وهو تدفق يصعب فيه الفصل بين الدم الزنجى والدم الأبيض على حد تعبيره، حيث «كانت لكثير من ملاك الأراضى البيض علاقات غير شرعية بمحظيّات من العبيد، وحيث اعترف بعض هؤلاء الملاك بأبنائهم الذين أثمرتهم هذه العلاقات غير الشرعيـة، ونتيجة لذلك وُجدت جمـوع كثيرة من السود المتـعلمين والأغنياء، وقد زاد عدد هؤلاء السـود الذين تم الاعتـراف بهم نتيجـة للحرب الأهليـة، حيث زادت هذه العلاقات الشرعية، بين الجنود ورجال البحرية وغيرهم، وبين بنات السـود، حتى أصبح هؤلاء السود - بمرور الأيام - بـيضا»، و «لذلك فـإن العديد من الأمريـكيين البيض، يجرى - فى عروقهم - الدم الزنجى، دون أن نعلم ذلك» على حد تعبير هانز، ومن ثم فإنه - فى مـثل هذه الظروف - «يبدو الحديث عـن الأمريكيين (السود)، منفـصلا عن الأمريكيين (البيض)، أمرا مضحكا»[4]، على حد تعبيره كذلك.

(١) اليكس هيلى (مرجع سابق)، ص١٩٨، ١٩٩ (من «قصة الرق فى أمريكا»، بقلم عبد الحميد الكاتب).
(٢) المرجع السابق، ص٢٠١.
(٣) جروف ساموبل داو (مرجع سابق)، ص١٣٥
(4) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 35.

ومع ذلك، فقد ظلت التفرقة العنصرية أمرا يقره القانون الأمريكى حتى سنة ١٨٩٧، حيث حاولت الحكومة الفيدرالية الأمريكية - مع نهايات القرن التاسع عشر - التخفيف من غلواء هذه الظاهرة - ظاهرة التفرقة العنصرية - غير الإنسانية، وغير العصرية، فحاولت سنة ١٨٩٧، أن تستصدر قرارا من المحكمة العليا بذلك، إلا أن القرار صدر يقضى بمشروعية التفرقة، ولكن على أساس المساواة، ثم غيرت المحكمة قرارها سنة ١٩٥٤ و سنة ١٩٥٥، وأعلنت أن التفرقة لا تتفق مع تكافؤ الفرص بطبيعتها[١].

وإذا كان هذا هو وضع التفرقة العنصرية عموما - رغم قرار المحكمة العليا سنة ١٩٥٥ - على مستوى الحياة الأمريكية العامة، فإنه لابد أن يكون له انعكاسه على التعليم الأمريكى، وأن يكون له صداه فى داخل مؤسساته، ففى النصف الثانى من القرن التاسع عشر، حيث كانت الحرب على أشُدّها بين البيض والهنود الحمر أصحاب الأرض، كان الاتجاه السائد لدى الأمريكيين البيض، هو القضاء على الهنود، لا تعليمهم، فقد قرر مدير مكتب التعليم U.S.O.E. فى الولايات المتحدة سنة ١٨٧٠ مثلا، أنه «حتى ذلك الوقت، أنفق ٨,٠٠٠,٠٠٠ دولار لتعليم الهنود، بينما كان ما أنفق على قتلهم لا يقل عن ٥٠٠,٠٠٠,٠٠٠ دولار»[٢]، مع ما نعرفه من الانخفاض الواضح لكُلفة القتل، والارتفاع الواضح أيضا لكلفة التعليم.

ورغم أن الوضع مختلف بالنسبة للسود، بحكم حاجة حركة الحياة فى المجتمع الأمريكى إليهم كما سبق، حاجتها إلى التخلص من الهنود الحمر، فإن الوضع بالنسبة لهم لم يكن أفضل، حيث لم يتعد أمر تعليمهم السماح لهم بالذهاب إلى الكنيسة، ليتم «نقلهم من الوثنية إلى المسيحية»، التى «تتفق وتتناسب مع ما هو مطلوب من الرجل الأسود، فكان على القسيس الذى يعلمهم المسيحية، أن يؤكد على طاعة العبد للسيد، وعلى أمانة العبد حتى لو كان جائعا»، «وكان بعض القساوسة يذهب إلى أكثر من هذا، فيحرمون على العبيد تعلُّم القراءة حتى لا يقرءوا الإنجيل؛ لأنهم لو قرءوه، لما أمكن السيطرة عليهم والتحكم فيهم بعد هذا»[٣].

(1) UNESCO: **World Survey of Education, II**, Secondary Education; International Bureau of Education, Geneva, 1961, p. 1364.

(2) Chris A. De Young: **Introduction to American Public Education**; Third Edition, McGraw Hill Book Company, Inc., New York, 1955, p. 29.

(٣) اليكس هيلى (مرجع سابق)، ص ٢٠٠ (من «قصة الرق فى امريكا»، بقلم عبد الحميد الكاتب).

ومن ثم لقِيَ قرارُ المحكمة العليا فى ١٧ مايو ١٩٥٤ - بمنع التفرقة العنصرية فى الولايات المتحدة - معارضة شديدة، وخاصة فى الولايات الجنوبية، فقد كان المبدأ السائد فى معظم الولايات، هو (المساواة، ولكن التفرقة Equal, but seperate)[١]، بمعنى المساواة فى الفرص التعليمية المتاحة للأطفال البيض والأطفال السود، ولكن مع التفرقة بين هؤلاء الأطفال فى المدارس، وهو مما لا يمكن أن تكون معه مساواة فعلية، فإن هذه التفرقة تنعكس على «كل مَظهَر من مظاهر التعليم فى الولايات المتحدة»، على حد تعبير كاندل Kandel، فهى تنعكس على «إعداد المعلمين، وعلى المرتبات التى يحصل عليها هؤلاء المعلمون، وعلى المبانى وصيانتها، وعلى كمية المصروف على التعليم»[٢]، حيث نجد غالبية مدارس السود الإلزامية - مثلا - عبارة عن «أكواخ من الخشب، ذات المدرس الواحد والفصل الواحد One- Teacher School، وهى متهدمة عادة، ينقُصها معظم أدوات ومعدات المدرسة الإلزامية، على حد تعبير Hans - «والحضور بها ليس إجباريا، كما لا تراعَى مؤهلات المعلمين السود بحزم، ومرتباتهم أقل من متوسط مرتبات المدرسين البيض بكثير»، و «قيمة ممتلكات كل تلميذ فى مدرسة البيض هى ١٨٣ دولارا، بينما هى لا تتعدى ٢٦ دولارا فى مدارس السود»[٣] وهكذا.

وعندما أرادت الحكومة الفيدرالية - بعد خمس سنوات من صدور قرار المحكمة العليا - التدخل لتحقيق الدمج - لإلغاء التفرقة - بين السود والبيض، لم يستطع الرئيس الأمريكى الراحل چون كنيدى إدخال طالب زنجى إحدى الجامعات سنة ١٩٦٠ إلا فى حراسة دبابات الجيش، مما يجعل ولز Wells يرى أن «مستقبل عدم التفرقة فى المدارس لا يزال غير معروف، ولكن الإنسان يستطيع أن يتنبأ - على الأقل - بأن حركة عدم التفرقة التامة (بين البيض والسود)، لا يمكن القضاء عليها بسهولة»[٤].

---

(1) Chris A. De Young; Op. Cit., p. 30.

(2) I.L. Kandel: **American Education in the Twentieth Century**; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1957, p. 226.

(3) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 38 &:

- W.A. Low: "The Education of Negroes, Viewed Hiotorically", **Negro Education in America, Its Adequacy, Problems and Needs**, Sixteenth Year book of the John Dewey Society; First Edition, Harper and Broters, Publishers, New York, 1962, pp. 43, 44.

(4) Guy H. Wells: "The Supreme Court Decision, and Its Aftermath", Negro Education in America, Its Adequacy, Problems, and Needs, Ibid., p. 233.

ويرى كليفت Clift أن مشكلة التفرقة العنصرية في الولايات المتحدة لا تُحَلّ بقرار من المحكمة العليا، ولا بمناصرة من الحكومة الفيدرالية، تصل إلى حد إدخال طالب أسود الجامعة في حراسة قوات الجيش، وإنما الأيام - وحدَها - هي الكفيلة بحلها، على أن تتخذ الحكومة الفيدرالية خطوات إيجابية في هذا السبيل، يلخصها في «تحمُّل الحكومة الفيدرالية المسئولية القانونية والخُلقية لدمج المدارس»، و«تحمُّلها مسئولية مساعدة الولايات والمجتمعات المحلية، فنيا وماليا، لتحقيق الدمج»، و«أن يُفَوَّض النائب العام سلطة منع التفرقة، بسبب اللون أو الجنس أو الدين، أو الأصل القومي»[١].

ولأن المسألة نفسية/ اجتماعية كما سبق[٢]، فإن من المتوقع أن يستغرق حَلُّها وقتا أطول، مهما اتُّخذ من إجراءات، بعد أن خلَّفت الأحداث الماضية أجيالا من المواطنين السود، الحاقدين على المجتمع، بسبب ما لاقوه هم وآباؤهم وأجدادهم، وبسبب المستوى الاقتصادي والاجتماعي الذي ينبض بالظلم في أحيائهم، التي حُشِروا فيها حشرا، مثلما خلفت أجيالا من المواطنين البيض، يسوءهم ما يتصورون هؤلاء المواطنين السود قد حصلوا من حقوق، مكنتهم من الإفلات من القبضة الحديدية لهؤلاء المواطنين البيض.

إن التفسير الوحيد للأحداث الدامية التي حدثت في مدينة سان فرانسيسكو سنة ١٩٩٣ بين الطرفين، إثر حادث عادي بين الشرطة (البيض) وبعض السود، هو أن هذا الحادث قد أعاد إلى الأذهان ذلك الجرح الغائر، حتى في نفس كولن باول، رئيس أركان حرب تحرير الكويت سنة ٩٠/ ١٩٩١، التي سُميت بحرب الخليج الثانية، فهو زنجي الأصل، رغم المكانة التي احتلها في الحياة الأمريكية المعاصرة.

---

(1) Virgil A. Clift: "Appropriate Goals and Plans for the Future", **Negro Education in America, Its Adequacy, Problems, and Needs**, Ibid., pp. 306, 307.

(٢) ارجع إلى ص ١٧٢ من الكتاب.

رابعا: العامل الاقتصادى

من قديم، يربط الدارسون بين الحياة الاقتصادية فى أى مجتمع، وبين نظام الحياة فيه، كما رأيناهم يربطون - من قبل - بين المُعطيات الجغرافية لهذا المجتمع وبين نظام الحياة ذاك، وهو ما رأينا العلامة ابن خلدون يجمعه كله تحت عنوان (العمران البشرى)، الذى رأيناه يعنى - عنده - التفاعل بين الإنسان وعناصر الطبيعة، التى يتشكل منها المكان الجغرافى الذى يعيش فيه أبناء المجتمع[١].

ويتبدّى هذا (العمران البشرى) أظهر ما يتبدًى فى حياة اقتصادية يعيشها الناس على نحو من الأنحاء، لم يكن ممكنا أن يعيشوها على النحو الذى يعيشونها عليه، بدون نظام للتربية، وبدون ذلك يكون نظام التعليم معلّقا فى الهواء[٢]، على حد تعبير هانز N. Hans.

وقد لفت نظر الدارسين أن «أول علوم المصريين كان بالضرورة علم الزراعة، الذى تقدموا فيه كثيرا، وكان للنيل أثر كبير فى تطور الفكر المصرى، لأنه هو الذى وجه جهود المصريين - فى أول الأمر - إلى الحياة الزراعية والعلوم الهندسية والفلكية، ثم بقية العلوم المتعلقة بذلك، لعرفان فصول السنة وأوقات الزراعة ومساحة الأرض وتنظيم المساحات الزراعية»[٣].

كما لفت نظر الدارسين كذلك، أن اختراع الكتابة، الذى أدى إلى «ثورة فى كل نظامنا التعليمى»[٤]، على حد تعبير چون ديوى J. Dewey، قد ظهر حيث وُجدت الحاجة الاقتصادية إليها، فقد وجدوا أنها كانت «أكثر انتشارا، حيث توجد طبقة من التجار، لأن تلك الطبقة استكشفت الكتابة منذ أقدم العصور، لتستفيد منها فى ضبط الحسابات، وتيسير الاتصالات»[٥].

وقد كانت هذه العلاقة العضوية القائمة بين الحياة الاقتصادية والحياة التعليمية، مما طور التعليم الجامعى مثلا، ليواكب تطور الحياة من حوله، ففى العصور الوسطى الأوربية مثلا، «التقط الغرب فكرة الجامعة من العالم الإسلامى، وزرعها فى تربته،

---

(١) ارجع إلى ص ١٤١ من الكتاب

(2) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 84.

(٣) السيد محمود أبو الفيض المنوفى (مرجع سابق)، ص٧.

(4) John Dewey: **Education To-day**; G.P. Putman's Sons, New York, 1940, p. 234.

(٥) كلنتون هارتلى جراتان (مرجع سابق)، ص٣١.

لخدمة الحياة فيه، وكانت الجامعات فى العصور الوسطى تُعد الأفراد للمهن المختلفة، فى الطب والقانون واللاهوت والتدريس»[1]، ثم طور الغرب ذاته هذه الفكرة، بمجرد تفجُّر الثورة الصناعية، حيث يلفت نظر الدارسين أن تدريس العلوم فى الجامعات الإنجليزية - مثلا - لم يكن موجها - حتى منتصف القرن التاسع عشر - «لفائدة رجال الصناعة، الذين فازوا بقيادة المجتمع البريطانى»، وإنما «كان تدريس العلوم فى الجامعات يستمدّ الوحى من رجال التجارة، فى المرحلة السابقة من التطور الاجتماعى البريطانى، فبنفوذهم كان للفلَك المكان الأسمى بين فروع العلوم الطبيعية، إذ كانت الملاحة المأمونة تعتمد على المعرفة الفلكية». و«لم تتفوق الفيزياء فى المكانة على الفلك، إلا عندما تفوّق نفوذ التصنيع على نفوذ التجارة»[2].

وإذا كانت الجامعة الأوربية قد بدأت - أول الأمر - «قاصرة على الأعيان وعلية القوم، جامدة صارمة فى مادّتها، ومراكز للرجعية فى مجتمعاتها، معادية إلى حد كبير لحركة الإصلاح، مناهضة للعلم الجديد»[3]، على حد تعبير كلارك كير، فقد وجدت نفسها «(مضطرة) إلى أن تتطور»، «لتجد لها (مكانا) فى العالم الغربى الحديث - عالم ما بعد الإصلاح الدينى فى الغرب سنة ١٥١٥»[4]، فبعد أن «كان التعليم العالى فى مراحله الأولى بعيدا - إلى حد كبير - عن العلوم، وخاليا تماما من التكنولوجيا، كما كان يقاوم أى اتجاه مهنى»، على حد تعبير هاربيسون ومايرز Harbrison and Myers، أفسحت الجامعات «المجال بالتدريج للاهتمام المتزايد بالعلوم والتطور الصناعى فى غرب أوربا وفى الولايات المتحدة». و «يبدو أن الجامعات الألمانية كانت أُولىَ الجامعات التى عُنيت بدراسة العلوم دراسة جديدة»[5].

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: **فى التربية الإسلامية**، الجزء الثانى؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩١، ص٣٠١.

(٢) لانسلوت هوجبن: **العلم للمواطن**، ترجمة دكتور عطية عبد السلام عاشور، ودكتور سيد رمضان هدارة، مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد، رقم (١٠١) من (الألف كتاب)، الجزء الثالث؛ دار الفكر العربى، القاهرة، ص٣٢٠.

(٣) كلارك كير: **نظرات فى التعليم الجامعى**، ترجمة محمد كامل سليمان؛ مطبعة المعرفة، القاهرة، ص١٨، ١٩.

(٤) دكتور عبد الغنى عبود: **فى التربية الإسلامية**، الجزء الثانى، مرجع سابق، ص ٣٠٢.

(٥) فردريك هاربيسون، وتشارلز أ. مايرز: **التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادى، استراتيجيات تنمية الموارد البشرية**، ترجمة الدكتور إبراهيم حافظ، مراجعة وتقديم محمد على حافظ؛ مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٦٦، ص٢٣٥، ٢٣٦.

وهكذا كان التطور الاقتصادى من حول الجامعة فى الغرب، هو الذى أدى إلى تطوير هذه الجامعة، فبعد أن كانت الدراسة بها دراسة «نظرية ميتافيزيقية، وكانت الدراسات العملية والفنية والهندسية والزراعية والطبية وغيرها، تقدَّم فى معاهد تكنولوچية خارج الجامعات»، «صارت دراسة حيّة، تجعل من الجامعة جُزءا من الحياة، لا بُرجا عاجيّا معزولا عنها، ومن ثم ضمت إلى كلياتها التقليدية، الكليات التكنولوچية، كالطب والهندسة والزراعة والصيدلة، كما نشأت جامعات تكنولوچية خاصة، كجامعة زيورخ الهندسية، ومعهد ماساشوستس للتكنولوچيا بأمريكا»[1].

وهكذا وجدت الجامعة نفسها فى قلب الحياة، وخاصة الحياة الاقتصادية، حتى صار هناك مِن المفكرين مَن «يخشَى المزيد من ارتباط الجامعة بحياة المجتمع، ويخشى أن تفقد الجامعة موضوعيتها وحريتها»، حين «تنجرف الجامعة أكثر وأكثر مما ينبغى، من البحث الأساسى إلى البحث التطبيقى، ومن البحث التطبيقى إلى التطبيق نفسه»[2]، على حد تعبير كلارك كير.

وقد كانت ألمانيا - كما سبق - هى الرائدة فى هذا المجال، حين أنشأت جامعة هالى Halle سنة ١٦٩٤، وجامعة جوتنجن Gotengen سنة ١٨٣٧، وجامعة برلين Berlin سنة ١٨٠٩، على أساس هذه الرؤية الجديدة للتعليم الجامعى، ومنها انتقلت الفكرة إلى الولايات المتحدة وغيرها من الدول، ثم كانت إنجلترا هى الرائدة فى تطوير التعليم الجامعى فى وجهة أخرى، هى وجهة توجيهه «لإتاحة فرص تعليمية على المستوى الجامعى للراشدين»[3]، وذلك بإنشاء كلية رَسكن Ruskin College، تابعة لجامعة أكسفورد Oxford سنة ١٨٩٩، مما يُعتبر «(تطويرا) فى الجامعة التقليدية ذاتها، حتى لا تتخلف عن ركب الحياة، الذى يتطور من حولها بسرعة»[4].

ولا تقف العلاقة بين الحياة الاقتصادية والحياة التعليمية عند حد التعليم الجامعى بطبيعة الحال، وإن كانت تبدو أوضح فى هذا التعليم، ولكنها تتعدى التعليم الجامعى والعالى، إلى سائر أنواع التعليم ومراحله جميعا، وإن كان بدرجات أقل، ومتفاوتة من

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: **التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام** (مرجع سابق)، ص٨٨، ٨٩.

(٢) كلارك كير (مرجع سابق)، ص١٢٧.

(٣) كلنتون هارتلى جراتان (مرجع سابق)، ص١٤٥.

(٤) الدكتور عبد الغنى عبود: «تجربة الجامعة المفتوحة في مصر»، **التجارب العربية فى مجال الجامعات المفتوحة، دراسة مقارنة**؛ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٦، ص١١.

مرحلة إلى مرحلة، ومن نوع من أنواع التعليم إلى نوع آخر، حيث لم تعد التنمية فى هذا العصر «عملية مادية فحسب، رغم أهمية العنصر المادى فى هذه العملية، لأن العنصر المادى فى حاجة إلى العنصر البشرى الذى يوجهه»[١]، والذى هو موضوع التربية، ومن ثم صار «التعليم المدرسى» «موضوع اهتمام دولى كبير، لا عند المربين المهنيين فحسب، بل وعند علماء الأنثروبولوچيا والاجتماع والاقتصاد وعلماء السياسة»[٢]، وصار «التعليم صناعة كبرى، فى جميع أنحاء العالم»[٣].

ولا يقف تأثير هذه العلاقة بين الحياة الاقتصادية والحياة التعليمية عند حد المناهج والمقرّرات الدراسية، بحيث تعكس ما يجرى من ألوان نشاط اقتصادى، وتُعِدّ لها، ولكنه يتعدى ذلك إلى أن التعليم هو الذى يقوم بخلق الدافع Motivation نحو نشاط اقتصادى بعينه[٤]، على حد تعبير لبنشتين Leibenstein، حيث «لا تقوم المدرسة - فى المفهوم العام لها - بخلق مهارات خاصة فحسب، بل إنها تقوم بخلق اتجاهات نحو ألوان النشاط المختلفة أيضا»[٥]. وبهذا المعنى، صارت «تنمية رأس المال البشرى جزءا لا يتجزأ من عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، باعتبار أن الإنسان غاية هذه التنمية ووسيلتها فى نفس الوقت، فمن أجله تُرسم الخطط والسياسات، وبجهوده الفكرية والجسدية والتنظيمية، تتحقق أهداف هذه السياسات»[٦].

وتتخذ العلاقة العضوية القائمة بين الحياة الاقتصادية والحياة التعليمية أشكالا مختلفة، تخضع فى كل منها لظروف المجتمع، ورؤاه الدينية، وتطلعه الحضارى، وتدفقه التاريخى، إضافة إلى أوضاعه السياسية والاقتصادية والاجتماعية جميعا.

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: **التربية الاقتصادية فى الإسلام**؛ الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٢، ص٣٤.

(٢) د. آدمز: **التعليم والتنمية القومية**، ترجمة الدكتور محمد منير مرسى؛ عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤، ص١٤٧.

(٣) المرجع السابق، ص٦٦.

(4) Harvey Leibenstein: "Shortages and Surpluses in Education in Underdeveloped Countries: a Theoretical Foray", Chapter 3 from: **Education and Economic Development**, Edited by C. Arnold Anderson and Mary Jean Bowman; Third Edition, Adline Publishing Company, Chicago, 1971, p. 60.

(5) Ibid., p. 61.

(٦) الدكتور حامد عمار: **فى اقتصاديات التعليم**؛ الطبعة الثانية، دار المعرفة، القاهرة، ١٩٦٨، ص٢٢.

والأصل في تطور هذه العلاقة أن تكون طبيعية متمهلة متأنية، بحيث تستجيب الحياة التعليمية لأى تطور يطرأ على الحياة الاقتصادية وغير الاقتصادية جميعا، وهو ما يمثل أزمة تجد التربية نفسها واقعة فيها، وخاصة مع التطورات الكثيرة والمتسارعة، التى بدأت تظهر على الحياة، على وجه الخصوص بعد الثورة الصناعية، فى منتصف القرن الثامن عشر الميلادى.

لقد أحدثت الثورة الصناعية التى وقعت فى أوربا بعد الإصلاح الدينى بها سنة ١٥١٥ - وكأثر من آثاره - تغيرات كثيرة متلاحقة، فى مجال الاقتصاد والتصنيع خاصة، كانت له آثاره الكبيرة على نظم التعليم فى بلاد أوربا المختلفة، ففى إنجلترا (البروتستانتية) مثلا، انتقلت جموع بشرية كبيرة من أطراف البلاد إلى المناطق الداخلية بها، ومنطقة لندن تحديدا، حيث أُنشئت المراكز الصناعية الجديدة، وتغيرت مهن ملايين الناس، وتبدلت الحياة فى المناطق الريفية الفسيحة المحيطة بهذه المناطق، فأصبحت مناطق شعبية متجمعة، فى مدن جديدة عملاقة.

وهكذا أصبح النظام التعليمى فى إنجلترا القديمة، غير مكافئ تماما لكل هذه التغيرات، سواء فى توفير المدارس اللازمة والكافية، أو فى توفير المناهج الدراسية التى تغطى هذه التغيرات[١].

ونتيجة لذلك، بدأ توزيع المدارس الثانوية - مثلا - يختل بشدة منذ منتصف القرن التاسع عشر، وينحرف عن توزيعه العادل المألوف، فالأقاليم الزراعية بأعدادها الثابتة، كانت تجد المدارس الثانوية التى تحتاج إليها، أما الأقاليم الصناعية والمدن، فكانت على العكس من ذلك.

لقد فوجئت بهجوم كبير من المناطق الزراعية، لم يمكنها من تدبير المدارس الثانوية الجديدة، لإمداد هذه الجموع، بما تحتاج إليه من تعليم ثانوى[٢].

وإذا كانت إنجلترا القرن التاسع عشر قد وجدت نفسها فى (أزمة)، نتيجة (المفاجأة) التى أصابتها بها الثورة الصناعية، والتى لم يستطع نظامها التعليمى أن يتكيف معها بسرعة، فإن روسيا قد استوعبت الدرس، فى مطالع القرن العشرين، حين سيطر البلاشفة على أمور البلاد سنة ١٩١٧، ورأوا «الدمار الاقتصادى الذى سببته الحرب العالمية الأولى»، حتى «أصبحت البلاد على شفا كارثة

(1) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 69.

(2) Ibid., p. 72.

اقتصادية»[1]، وأرادوا تحويل «روسيا الزراعية المتخلفة، إلى قوة عالمية قيادية»[2]، وذلك من خلال «التخلُّص من التخلف التكنيكي الاقتصادي للبلاد، والتوصل إلى مستوى أعلى من التطور في قوى الإنتاج»[3]، وحددوا لذلك فترة، عبّر عنها ستالين Stalin بقوله: «(إننا متأخرون ٥٠-١٠٠ سنة عن البلدان الراقية، وإننا يجب أن نقطع هذا الشوط في عشر سنين)، و(إننا سنفعل هذا، وإلا قُضي علينا)»، و«أيّد موقفه هذا بالعبارة المشهورة التي قالها لينين: (إما أن نلحق بالبلدان الرأسمالية الراقية ونتفوق عليها، وإما أن نهلك).

وكان هذا من الواجبات العظمى، التي عُهد بها إلى المعاهد التعليمية السوفيتية»[4].

وبهذه (الثورة الاقتصادية) التي خاضها البلاشفة في روسيا سنة ١٩١٧، تمكنت روسيا - والاتحاد السوفيتي كله فيما بعد - من الانطلاق، بفضل التخطيط الحازم والدقيق والشامل، الذي خططوه لتحقيق ذلك اللحاق بالبلاد الرأسمالية الراقية، والتفوق عليها، على حد تعبير ستالين، «في مختلف المجالات، تخطيطا دقيقا حازما، وضعوا فيه كل الأمور في الاعتبار، فأُنشئت المناطق الصناعية الجديدة، وزُوِّدت بمتطلباتها اللازمة، من المساكن والخدمات الصحية والمدارس وغيرها، وغُيِّرت المناهج لتناسب هذا التطور المنتظَر، والمخطط له، ومن ثم لم يكن هذا التطور مفاجئا، بحيث يخلّ بين المناطق المختلفة»[5]، وهو ما أحسن هانز Hans التعبير عنه بقوله: «إن مائة وخمسين سنة من النشاط الاقتصادي والتطور التربوي في إنجلترا، قد اختُصِرت إلى فترة تقل عن عشرين سنة، وأنتجت التغيّر الأكثر جذرية في التاريخ»[6].

---

(١) فيتالي دتشنكو: **كيف تطور الاقتصاد السوفيتي**؛ مطبوعات وكالة أنباء نوفوستي، موسكو، ١٩٧٠، ص٩، ١٠.

(٢) ف. يليوتن: **التعليم العالي في الاتحاد السوفيتي**، ترجمة محمود حشمت؛ دار يوليو للنشر، القاهرة، ص٩، من المقدمة.

(٣) ل. أ. ليونتيف: **الموجز في الاقتصاد السياسي**، ترجمة أبو بكر يوسف، مراجعة ماهر عسل، من سلسلة (من الفكر السياسي والاشتراكي)؛ دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٧، ص١٩٣.

(٤) جورج كاونتس (مرجع سابق)، ص٧٠.

(٥) دكتور عبد الغني عبود: **التربية المقارنة في نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام واللانظام** (مرجع سابق) ص٨٩.

(6) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 72.

ويقودنا الاتحاد السوفيتى السابق وتجربته الرائدة، على طريق المواءمة بين الحياة الاقتصادية والحياة التعليمية، في مواجهة التجربة الإنجليزية السابقة عليها، والتى أفادت منها - إلى الدور الذى تلعبه النظرية الاقتصادية فى تحقيق هذه المواءمة، حيث تُعرّف النظرية الاقتصادية بأنها - ببساطة - «مسألة قيود أو لا قيود - أو المسألة بعبارة أخرى، تتوقف على مقدار تدخل الحكومات بسياستها، فى تقييد المعاملة، داخل البلاد وخارجها»[1]، أو على درجة (السيطرة) التى تستخدمها الدولة، فى توجيه أدوات الإنتاج، ووسائله المتاحة[2]، على حد تعبير بوين Bowen، حيث «يخضع معنى كلمة (تنمية) لتأثير الأيديولوجيا، فالتحديد الماركسى لها، يختلف عن التحديد الرأسمالى، مثلا»[3]، كما هو معروف.

وفى ضوء هذا التعريف، يمكن أن نقسم أشهر النظم الاقتصادية المعاصرة، إلى نظامين اثنين أساسيين، هما: النظام الرأسمالى، والنظام الاشتراكى، والفرق بينهما - عند فاجرلند وساها Fagerlind and Saha - فرق فى «الدرجة التى يُحسب فيها حساب للأفراد، فيما يُتخذ من سياسات، لتحقيق التقدم»[4]، حيث تنطلق المعاملات - فى النظام الرأسمالى - دون تدخل من الدولة بخطة اقتصادية، أو توجيه من أى نوع، وإنما هى تدع ذلك للرأسماليين أنفسهم، أفرادا كانوا أو هيئات أو شركات أو مؤسسات، وحيث «يُعتبر الربح هو القيمة الكبرى فى عملية الإنتاج»[5] - بينما «تتملك الدولة وسائل الإنتاج وتوزيع المنتجات»[6]، فى النظام الاشتراكى، حيث تتدخل الدولة فى هذه الأمور جميعا، بالتخطيط والتوجيه والإشراف، تدخلا قد يكون تاما، كما هو الحال فى الاشتراكيات المتطرفة، ومنها الشيوعية، أو محدودا، كما هو الحال فى الاشتراكيات المعتدلة.

(١) ب. ج. وودز: **التعاون الاقتصادى وأساليبه**، الكتاب الثانى من سلسلة (كتب الناقوس)، مراجعة وتقديم عباس محمود العقاد؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص١٠ (من المقدمة، للأستاذ عباس محمود العقاد).

(2) Howard R. Bowen: **Toward Social Economy**; Second Edition, Huntley Book Store, The Clarement, College Califormia, 1973, p. 8.

(٣) ابولو رومير: «التربية والتنمية: آفاق أفريقية»، مستقبليات، مجلة التربية الفصلية؛ مركز المطبوعات اليونسكو، القاهرة، رقم ١٤٣، المجلد الثانى والعشرون، العدد ٢، ١٩٩٢، ص٢٧٢.

(4) Ingemar Fagerlind and Lawrence J. Saha: **Education and National Development, A Comparative Perspective**; Pergamon Press, Oxford, 1983, p. 67.

(5) Ibid., pp. 67, 68.

(6) Ibid., p. 206.

وتقوم الرأسمالية على فلسفة واضحة، ترى أن الرخاء الاقتصادى إنما يتحقق على أساس النشاط الفردى، والمبادرة الفردية، المعتمدين على المغامرة الفردية، والذكاء الفردى، وهى تعود إلى مفكرى عصر الإصلاح الدينى فى أوربا وما تلاه من عصور، ممن «حرصوا على التأكيد بأن الفرد قوة اجتماعية، ضرورية ونافعة»[1].

وقد دعم هذه الفلسفة ما تحقق بعد عصر الإصلاح من إنجازات على يد الرأسمالية، فى «جميع مظاهر الحضارة الحديثة وإنجازاتها»[2]، فقد «أقيمت - فى ظل الرأسمالية - المعامل والمصانع، وأُنشئت السكك الحديدية، وبُنيت السفن الكبيرة»، «فازداد إنتاج مختلف الطيِّبات المادية، عشرات ومئات الأضعاف، مما كان عليه فى فترة ما قبل المرحلة الرأسمالية»[3].

وتنعكس هذه الفلسفة الرأسمالية بشكل واضح، على الأيديولوجيا السائدة فى هذه المجتمعات الرأسمالية، وخاصة فى بلاد أوربا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية، وغيرها من بلاد العالم المتقدم، التى تؤمن بهذه الفلسفة الرأسمالية، فنرى الأيديولوجيا السائدة فى حياة هذه المجتمعات، «تقوم على المنافسة، وتقديس العمل، لما له من أثر مباشر فى الحصول على المعاش، وتحقيق الكسب والربح، كما تقوم هذه الأيديولوجيا على أساس (الصراع)، بين أصحاب الأعمال والعمال، وبين الدولة والشركات والمؤسسات - وعلى أساس (المنافسة)، بين الشركات والمؤسسات، وبين الجهات المحلية المختلفة، وبين الأفراد بعضهم البعض. وفى هذا (الإطار)، تكونت النقابات فى البلاد الرأسمالية، لتحمى المنضمِّين إليها من (أعدائهم)، والطامعين فى عرقهم ورزقهم»[4].

وفى إطار هذه الأيديولوجيا، تتشكل الحياة الاقتصادية فى المجتمعات الرأسمالية، لتؤثر فى الحياة التعليمية فى هذه المجتمعات، حيث نرى أن التعليم فى هذه البلاد - بما تطوَّر إليه بعد الإصلاح الدينى - هو الذى مكّن البلاد الرأسمالية، من

(١) جورج سول (مرجع سابق)، ص٨١.

(٢) جوزيف شومبيتر: **الرأسمالية والاشتراكية والديمقراطية**، تعريب وتعليق خيرى حماد، الجزء الأول، العدد (١٨١) من (اخترنا لك)؛ الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، ص٢٠١.

(٣) أ.ت. فلاندر: «التدريب المهنى: هل تكون له نُظُم، أم يظل (تروسا) فى الإدارة الاقتصادية؟»، ترجمة أحمد خاكى، **مستقبل التربية**، تصدُر عن مجلة رسالة اليونسكو ومركز مطبوعات اليونسكو، العدد السابع، السنة الثانية، يوليو ١٩٧٤، (التعليم الثانوى والتدريب والعمالة)، ص٩.

(٤) دكتور عبد الغنى عبود: **التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام** (مرجع سابق)، ص٩١.

استبدال «العمل اليدوى بالآلات والماكينات، وظُهور اختراعات أدت إلى ميكَنة صناعة الغزل والنسيج، وصناعة التعدين، واستخراج الفحم، وتُوِّجت هذه الثورة فى الصناعة، باكتشاف الطاقة البخارية»[1]، ثم بالتطور الكبير فى استخدام الطاقة فيما بعد، باكتشاف الطاقة الكهربائية، ثم الطاقة الذرية.

والتعليم - فى البلاد الرأسمالية - هو (جهد شعبى) أساسا، حيث نجد الشعب فى كل بلد رأسمالى هو الذى يهتم بالتعليم،ويهتم بتمويله، اهتمامه بتطويره وبالإشراف عليه، لأنه يَعتبره (استثمارا)، لا يقل أهمية عن الاستثمار فى المشروعات ذاتها، ومن ثم يقوم التعليم فى هذه البلاد على أساس (المنافسة) بين مختلف الجهات المحلية. وقد تتدخل الدولة فى شئون هذه التعليم، ولكن تدخلها لا يكون للسيطرة وبسط النفوذ، وإنما للمساعدة وحدها غالبا، سواء المساعدة المالية، والمساعدة الفنية، أو لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، بين الأفراد، وبين مختلف الجهات المحلية.

غير أن اعتبار التعليم فى البلاد الرأسمالية جهدا شعبيا، وقيامه على المنافسة بين مختلف الأفراد والهيئات والجهات المحلية، مما جعل التعليم فى هذه البلاد - وخاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية، حيث سلبية الحكومة الفيدرالية فيما يتصل بشئون التعليم - يفتقر إلى الوحدة، وإلى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين الجميع - ويتردَّى فى بعض المناطق - إلى مستوى يقل كثيرا عن مستواه حتى فى البلاد المتخلفة، مما جعل بعض المفكرين الأمريكيين ينادون بتدخل الحكومة الفيدرالية فى شئون التعليم، بعد أن صارت «المدرسة الأمريكية تعكس النظام الاجتماعى الاقتصادى، فى كل شىء تقوم به، فيما تعلّمه، ومَن تعلّمهم، ومَن يقومون بالتعليم، ومَن يقومون بتوظيف المدرسين والاستغناء عنهم»[2]، وهوأمر يزداد سوءا على مستوى التعليم الجامعى، حيث صار «هناك خطر اقتصار التعليم الجامعى على أبناء الأثرياء، وهو أمر يمكن أن يؤدى إلى مجتمع مقسّم إلى طبقات ثقافية»[3].

---

(١) حمدى مصطفى حرب: التربية والتكنولوجيا فى معركة التصنيع؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦١، ص١٢.

(٢) هربرت ريد: التربية من أجل السلام، ترجمة حمزة محمد الشيخ، مراجعة الدكتور عطية محمود هنا - رقم (٥٣٧) من (الألف كتاب)؛ مؤسسة سجل العرب، القاهرة، ١٩٦٤، ص ٧، ٧١.

(٣) هيوبرت همفرى: فى سبيل البشرية، ترجمة أحمد شناوى؛ مكتبة الوعى العربى، القاهرة، ١٩٦٤، ص٩١

وقد أدت المنافسة التى قامت عليها الرأسمالية لتحقيق الربح والكسب، وما حققته من إنجازات ومكاسب فى شتى المجالات، إلى أن تصورت نفسها (وصية) على العالم، فكان الاستعمار، وكان القهر، وكان اقتسام دول الغرب الرأسمالى لبقية بقاع الأرض، تستذلها، وتنهب خيراتها، وتقهر أهلها، حتى لقد صارت تبدو كما لو كانت تستعد لابتلاع بلاد العالم الأخرى، والسيطرة عليها اقتصاديا وسياسيا[1]، مما ولد الأفكار المناهضة لها - هناك فى أقصى الأرض، وفى روسيا تحديدا، بمولد الاشتراكية المتطرفة (الشيوعية) فيها، كما سبق[2]، وإن كانت أفكارها تعود إلى الكتّاب الاشتراكيين الذين ظهروا فى القرن السادس عشر، متأثرين بأفكار أفلاطون Plato فى (الجمهورية)، فقد لُوحظ أن (المجتمع المثالى) أو (اليوتوبيا) Utopia، الذى رسمه السير توماس مور Sir Thomas More، أحد قادة الإنسانية فى إنجلترا سنة ١٥١٥، «كان متأثرا بأفلاطون، سواء فى الاقتصاد الاجتماعى، أو فى الأفكار التربوية»[3]، كما لوحظ أن تأثر كتّاب القرن الثامن عشر (بمور) كان واضحا، حتى لقد سُمُّوا (بالمثاليين) أو (الطوباويين)[4].

وتتفاوت الاشتراكيات فيما بينها، فيما تُلقيه على عاتق الدولة من أعباء، وما تمنحه إياها من صلاحيات حق التدخل فى شئون الأفراد، بين الاشتراكية المتطرفة، التى تُلقى على الدولة (كل) أعباء التقدم، وتمنَحها (كل) صلاحيات التدخل فى شئون الأفراد، وبين الاشتراكيات المعتدلة، التى تلقى على الدولة (بعض) تلك الأعباء، وتمنَحها ما يتفق مع هذه الأعباء الملقاة عليها من صلاحيات.

والاشتراكية المتطرفة هى الاشتراكية التى نادى بها كارل ماركس Carl Marx (١٨١٨-١٨٨٣)، والتى رد بها على أستاذه هيجل Hegel (١٧٧٠-١٨٢١)، تماما كما رد أرسطو على أستاذه أفلاطون[5]، والتى تُعتبر «وليدة النظام الرأسمالى الحاضر»[6] فى عهده، على حد تعبيره، حيث تعتبر - على عكس النظريات الاشتراكية التى

(1) V. I. Lenin: **The National Liberation Movement in The East**; Foreig Languages Publishing House, Moscow, 1957, p. 98.

(٢) ارجع إلى ص ١٧٠-١٧٢ من الكتاب.

(3) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 196.

(4) Ibid., p. 195.

(5) Christopher Lloyd: **Democracy and Its Rivals, an Introduction to Modern Political Theories**, Longmans, Green and Co., London, 1940, pp. 145-148.

(٦) جورج سول (مرجع سابق)، ص٥٨.

سبقته- إفـراز هذا النظام الرأسمالي، الذى تحدثنا عنه منذ قليل[1]، ورد الفعل الأكثر حدّة له، ولذلك تسمّى أحيانا (الاشـتراكية الحديثة)[2]، كما تسمى أحيـانا (الاشتراكية المتطرفة)، أو (الشيوعية)[3]، وتقوم على أساس وضع كل وسائل الإنتاج وأدواته «تحت سيطرة الدولة لتُديرها»[4]، تخطط لها تخطيطا دقـيقا حازما، وصولا إلى «مـجتمع لا وجود فـيه للطبقات، يسـوده الإخاء الشامل، والمسـاواة التامة - يسـتخدم أرقى الفنون التطبيقيـة، قادر على أن يفيء الخير للجميع - مـجتمع تتحقق فيـه (الوعود العظيمة)، التي تنادى بها (الاشتراكية الدولية الثورية)»[5].

وإذا كان ماركس - مهندس الماركسية أو الاشتراكية المتطرفة أو الشيوعية[6] - لم يمتدّ به العمـر لينفّذ وعوده العظيمة التي رسمـها، فقد أتيحت لنظريته فـرصة التطبيق، بانهـيـار عـرش القـيـاصـرة فى روسـيا سـنة ١٩١٧، ليـقـوم عنه لينين V.I. Lenin (١٨٧٠-١٩٢٤) بهذا التطبيق، ولتكتب لنظريته حياة، امتدت من ذلك الوقت، وحتى انهيـار الاتحاد السوفـيتى والمعسكر الشـيوعى كله، فى مطلع العـقد الأخيـر من القرن العشرين، بقيام (النظام العالمى الجديد)، وقام جزء كبير من نجاحها فى تحقيق ما حققته، فى فترة زمنية قياسية، على ما اعتـمد عليه من تخطيط حازم شامل لتحقيق التقدم[7]، وضعَ (كل شيء) فى اعتباره، واعتبر التعليم هو العنصر الأكثر فعالية فى هذا التحقيق، فقد كان لينين «يُـصـدر مرسوم (الأرض لمن يفلَحها)، وفى أكتـوبر ١٩١٧ يوقع مرسوم إنشاء لجنـة حكومية للتـعليم، إيذانا ببدء إعـادة تنظيمـه، وينظم أعظم حملة عـرفتـها الإنسانيـة - حتى ذلك الحين - ضد الأميـة، ويحرك قطارا إلى طشقند، يحمـل شعار

(١) ارجع إلى ص ١٨٤، ١٨٥ من الكتاب.

(٢) الدكتور عبد الحليم الرفاعي: **الاقتصاد السياسي**، الجزء الأول؛ الطبعة الأولى، ١٩٣٦، ص٩٢.

(٣) الدكتور مـحمد نسيم رأفت: «مبـدأ تكافؤ الفرص»، **صحيفـة التربية**، تصدرها رابطة خـريجى معاهد وكليات التربيـة بالقاهرة، السنة الخامسة عشـرة، العدد الأول، نوفمبر ١٩٦٢ (عدد خـاص عن «الميثاق والتربية»)، ص٤١.

(٤) جون فوستر دالاس: **حرب أم سلام**؛ العالمية للطبع والنشر، القاهرة، ١٩٥٧، ص٢١.

(٥) چورچ كاونتس (مرجع سابق)، ص٧٦.

(٦) تُطلق (الشيـوعية) على اشـتراكية مـاركس تجاوزا، إذ ليست (الشـيوعية) هى نـظريته، وإنما هى المرحلة الأخيرة من مراحل تطور المجتمعات فى هذه النظرية، وهى مرحلة يسعى - من خلال نظريته الاشتراكية - إلى أن يصل بالمجتمع إليها

(7) M. G. Chiclikin: "Higher Technical Education in the U.S.S.R.", Chapter Two from: **Higher Education in the U.S.S.R.**, UNESCO, Educational Studies and Documents, No. 39, 1961, p. 18.

الصليب الأحمر، ويحمل ١٥٠ أستاذا ومساعد أستاذ من موسكو، و٢٠ ألف مجلد جُمعت من العاصمة، وأجهزة المعامل اللازمة، لإنشاء كلية الطب فى تركستان - كل ذلك وهو يُشعل الثورة»[١].

لقد كان اللحاق بالبلاد الرأسمالية الراقية والتفوّق عليها، واجبا «من الواجبات العظمى التى عُهد بها إلى المعاهد التعليمية السوفيتية»[٢]، حتى لقد تم تمكين «الشعب السوفيتى - بكل طوائفه - من اقتحام الجامعات»[٣]، وإن كان هدف التعليم كله هو تخريج (كوادر) قوية، وقادرة على (حمل عبء) التطوير والتنمية والتقدم، لتحقيق أهداف الدولة، وهو ما لم يعد مناسبا بعد الحرب العالمية الثانية، حيث بداية الثورة التكنولوجية فى وسائل الاتصال والمواصلات، مما دعا إلى ظهور (اشتراكيات) أخرى، أكثر (عصرية)، وأكثر (إنسانية)، تحقق التقدم، ولكن دون حرب تشنها على أعدائها، أو من تتصورهم أعداءها.

وتتفق هذه الاشتراكيات المعتدلة مع (الشيوعية)، فى أنها تَرغَب - مثلها - فى خلق ديمقراطية اقتصادية، كما تسعّى - مثلها - إلى خلق ديمقراطية سياسية[٤]، بيد أنه إذا كانت الشيوعية مجموعة من المعتقدات الجامدة، قد لا تصل إلى أبعد من التأميم[٥]، فإن الاشتراكيات المعتدلة تتميز بأنها مرنة، «وهى تقترب من المذهب الحر، بأخذها بمبدأ الملكية الخاصة، ولكنها تبتعد عنه، بما تريد أن تعهد به إلى الدولة من الوظائف الاقتصادية»[٦]، وذلك بتأكيدها الملكية العامة[٧] لبعض وسائل الإنتاج، كالأرض والفحم والطاقة والبنوك[٨].

---

(١) أديب ديمترى: «منهج وتطبيقه فى التعليم» - الكاتب - مجلة المثقفين العرب، القاهرة، السنة الحادية عشرة، العدد ١١٩، فبراير ١٩٧١، ص٤٧، ٤٨.

(٢) جورج وكاونتس (مرجع سابق)، ص٧٠.

(٣) عبد المنعم عبيد: «الجامعات، وعلاقتها بالصناعة والمجتمع»، الكاتب، مجلة المثقفين العرب، القاهرة، السنة الحادية عشرة، العدد ١١٩، فبراير ١٩٧١، ص١٥٩.

(4) Christopher Lloyd; Op. Cit., p. 123.

(٥) جوزيف شومبيتر: **الرأسمالية والاشتراكية والديمقراطية**، تعريب وتعليق خيرى حماد، الجزء الأول، (مرجع سابق)، ص٢٥٨.

(٦) الدكتور أحمد محمد إبراهيم (مرجع سابق)، ص٩٢.

(7) Christopher Lloyd; Op. Cit., p. 140.

(8) Ibid., p. 127.

فالشيوعية - على ذلك - نقيض الرأسمالية،وبين النقيضين تقف الاشتراكيات المعتدلة، لتجمع بين مميزاتها عادة، على الأقل من الناحية النظرية، فهى - مثلا - تؤمن بالمساواة بين المواطنين كما تفعل الشيوعية، وبتوفير الحرية للمواطنين، كما تفعل الرأسمالية، وتسعى سعيا إلى «التوفيق بين الاعتراف بقيمة الفرد وحريته، ومساواته بغيره، مع توجيه الدولة لخير الفرد والجماعة فى نفس الوقت»[1].

وما من اشتراكية من هذه الاشتراكيات المعتدلة إلا وقد اهتمت هى الأخرى بالتعليم، سبيلا إلى التقدم، إلا أنها قد لا تضعه تحت إشرافها أو سيطرتها بالضرورة، كما تفعل الشيوعية، ومع ذلك فالتعليم فيها موجَّه عادة «لتحقيق خطط الدولة، التى تضطلع بها، للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وفى حدود هذا الإطار العام، يتحرك النظام التعليمى فى الاشتراكية المعتدلة، فقد يكون التخطيط للتعليم حازما، وقد يكون أقل حزما، وقد يُسمح فيه بالمدارس الخاصة، وقد تحرَّم هذه المدارس، وقد يصطبغ التعليم بالصبغة الدينية أو الطائفية، وقد يحرَّم مثل هذا التعليم الدينى، كما هو الحال فى الاشتراكية المتطرفة أو الشيوعية.

والأمر يختلف من اشتراكية معتدلة إلى أخرى، حسب مدى (اعتدال) تلك الاشتراكية، أو (تطرُّفها)»[2].

---

(١) الدكتور محمد نسيم رافت (مرجع سابق)، ص٤٢.

(٢) دكتور عبد الغنى عبود- التربية المقارنة فى نهايات القرن، التربية المقارنة من النظام إلى اللاانتظام (مرجع سابق)، ص٩٥

خامسا: العامل السياسى

يرى ول ديورانت أن «الناس، وإن يكونوا بطبعهم أغرارا، فهم كذلك بطبعهم ذوو عناد»، «ومن هنا لجأت الدولة - لكى تبقى على نفسها - إلى أدوات كثيرة، تستخدمها وتصطنعها، فى بث تعاليمها - كالأسرة والكنيسة والمدرسة - حتى تبنى فى نفس المواطن، عادة الولاء للوطن والفخر به. ولقد أغناها هذا التنشيء عن مئات من رجال الشرطة، وهيأ الرأى العام للتماسُك، فى طاعة وانصياع». «وفوق هذا كله، فإن الأقلية الحاكمة حاولت أن تحوّل سيادتها، التى فرضتها على الناس فرضا بقوتها، إلى مجموعة من القوانين، من شأنها أن تبلور سلطانها من جهة، وأن تقدم للناس ما يرحبون به من أمن ونظام، من جهة أخرى، وهى تعترف بحقوق (الرعيّة)، اعترافا تستميلها به إلى قبول القانون، ومناصرة الدولة»[1].

كما يرى أنه «ليس الإنسان حيوانا سياسيا عن رِضًى وطواعية، فالرجل من الناس لا يتّحد مع زملائه، مدفوعا برغبته، بقدر ما يتحد معهم بحكم العادة والتقليد والظروف القاهرة، فهو لا يحبّ المجتمع، بقدر ما يخشى العُزلة». «وعلى ذلك، فالرجل من الناس وحشى فى صميمه، يتصدى للعالم كله، تصدى العدو لأعدائه، بكل ما يتطلب ذلك من بطولة، فلو قد جرت الأمور على ما يشتهى الإنسان المتوسط، لكان الأرجح ألا تقوم للدولة قائمة، بل إنك لتراه فى يومنا هذا، يمقُت الدولة مقتا، ولا يفرق بين الموت وجباية الضرائب، ويتحرّق شوقا لحكومة لا تحكم من أموره إلا أقلّها، ولو رأيته يطالب بزيادة فى القوانين، فما ذاك إلا لأنه يعتقد أن جاره لابد له من تلك القوانين، أما هو، إذا ما تُرك لهواه، فينزع إلى الفوضى، التى لا يضبطها تفكير فلسفى، ويظن أن القوانين - فيما يختص بحالته - زائدة، لا حاجة إليها»[2].

ويرى ول ديورانت أن «القبيلة» كانت «أول صورة للنظام الاجتماعى الدائم»[3]، وأن منظور القبيلة إلى ما عداها من القبائل، يكاد أن يكون هو نفس المنظور، الذى ينظر به اليوم، أى شعب، إلى أى شعب آخر، فكل الجماعات البشرية اليوم - فى رأيه - «تكاد تتفق، فى عقيدة كل منها، بأن سائر الجماعات أحطّ منها»[4]، مما يدل على

---

(١) ول ديورانت: **قصة الحضارة** - الجزء الأول (نشأة الحضارة)، مرجع سابق، ص٤٧.

(٢) المرجع السابق، ص ٣٩.

(٣) المرجع السابق، ص ٤٠.

(٤) المرجع السابق، ص٩٥.

أن «المعتقدات والعادات الاجتماعية، التى كانت سائدة فى الماضى، ما زال صداها يتردد فى القوانين والعادات، التى تسود عصرنا الحالى»(١).

وهكذا يكون «الكلام فى نظام الحُكم فى أمة من الأمم، لا يقف عند الفكرة العامة عن الحُكم»، «بل هو يتناول أمورا كثيرة، فهو يتناول النظام الاقتصادى، والنظام الخُلقى، والنظام الاجتماعى، وألوانا أخرى من النظم»(٢)، ولا تكون (السياسة) شيئا أكثر من (الحياة)، التى يحياها الناس فى مجتمع من المجتمعات، القديمة والحديثة على السواء، أو تكون السياسة «هى الحياة، والحياة هى السياسة، فكل إنسان مُرغَم على أن يكون عضوا فى دراما المعركة هذه»(٣)، على حد تعبير اشبنجلر، إذ السياسة - عنده - «هى الشكل الذى يتحقق فيه تاريخ أمة، بين تعددية - من أمم، وهى الفن العظيم للحفاظ على الأمة، (فى شكل لائق) باطنيا، استعدادا للأحداث الخارجية»(٤).

على أن (الحفاظ على الأمة فى شكل لائق)، أمر يتوقف على نظام الحكم ذاته، وعلى الرجل الذى يسيّر حياتها، ويوجه أمورها، وما «إذا كان رجل الدولة هو ذاك الذى يستطيع أن يسيطر على الجماهير، أو أنه من أولئك الذين تجرفهم الجماهير بتياراتها»(٥).

وأولئك الذين يسيطرون على الجماهير من الحكام، قد يجدون لهم مبررات لهذه السيطرة، حكى القرآن الكريم منها الكثير فى قديم الزمان، ومنها ما برّر به فرعون مصر سيطرته على مصر وأهلها، سيطرة وصلت إلى حد الاستبداد، حيث يقول سبحانه فى قصته مع موسى عليه السلام:

﴿ وَنَادَىٰ فِرْعَوْنُ فِي قَوْمِهِ قَالَ يَا قَوْمِ أَلَيْسَ لِي مُلْكُ مِصْرَ وَهَٰذِهِ الْأَنْهَارُ تَجْرِي مِن تَحْتِي أَفَلَا تُبْصِرُونَ ﴿٥١﴾ أَمْ أَنَا خَيْرٌ مِّنْ هَٰذَا الَّذِي هُوَ مَهِينٌ وَلَا يَكَادُ يُبِينُ ﴿٥٢﴾ فَلَوْلَا أُلْقِيَ عَلَيْهِ

---

(١) تشارلس تشوت، ومارجورى بل: **الجريمة والمحاكم والاختيار القضائى**، ترجمة اللواء محمود صاحب، مراجعة وتقديم حسن جلال العروسى، تصدير المستشار عادل يونس؛ دار المعرفة، القاهرة، ديسمبر ١٩٦٢، ص١١.

(٢) الدكتور محمد حسين هيكل: **الحكومة الإسلامية**؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٧٧، ص٢٧.

(٣) أسوالد اشبنغلر: **تدهور الحضارة الغربية**، الجزء الثالث، ترجمة أحمد الشيبانى؛ منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٦٤، ص ٢٤.

(٤) المرجع السابق، ص٤١٩

(٥) أسوالد اشبنغلر: **تدهور الحضارة الغربية**، الجزء الثانى، ترجمة أحمد الشيبانى؛ منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٦٤، ص٢٤٨.

أسْوِرَةٌ مِّن ذَهَبٍ أَوْ جَاءَ مَعَهُ الْمَلائِكَةُ مُقْتَرِنِينَ ﴿٥٣﴾ فَاسْتَخَفَّ قَوْمَهُ فَأَطَاعُوهُ إِنَّهُمْ كَانُوا قَوْمًا فَاسِقِينَ ﴿٥٤﴾ فَلَمَّا آسَفُونَا انتَقَمْنَا مِنْهُمْ فَأَغْرَقْنَاهُمْ أَجْمَعِينَ ﴿٥٥﴾ فَجَعَلْنَاهُمْ سَلَفًا وَمَثَلاً لِّلآخِرِينَ ﴿٥٦﴾ ﴾ [الزخرف].

وهذه المبررات التى وجدها فرعون لاستبداده بقومه، وجدها النازيون فى ألمانيا، والفاشست فى إيطاليا، فى بدايات الثلث الثانى من القرن العشرين، كما وجدها البلاشفة فى روسيا فى العقد الثانى من نفس القرن، حيث برَّر النازيون سيطرتهم على ألمانيا بمَقُولة سيادة الجنس الآرى، القادر - وحده - على توحيد أوربا، ثم حُكم العالم[1]، كما برَّر الفاشست سيطرتهم على إيطاليا بمقولة أن «الديمقراطية قد انتهى عهدُها، وأصبحت مستهلكة؛ وذلك لأن الناس قد أنهكتهم الحرية»[2].

والإنسان - فى مثل هذه المجتمعات التى تُبتلى بأولئك الحكام الذين يستبدون بأمور الناس، ويجدون مبررات لهذا الاستبداد - لا يُنظر إليه على أنه إنسان، له آدمية يمكن احترامها، وإنما يُنظر إليه على أنه «حيوان اجتماعى. إنه ينمو عضوا فى جماعة، هى نفسها جزء من تنظيم أكبر يسمى المجتمع، أو الدولة القومية»[3]، التى تتركز (كل) أمورها، فى (يد) هذا الحاكم الفرد - المستبد، بصور شتى، تقود كلها إلى حتف الأمة، وحتف حاكمها، كما نقرأ فى كتب التاريخ، القديم والحديث على السواء، وذلك لأن الحاكم المستبد يحرص على سلب رعاياه (كل شىء)، لا بهدف «تطبيق نظرية اقتصادية، أو تحقيق فلسفة اجتماعية، ولكنه يحدُث لتزويد الدولة بالقوة، التى تحتمى بها من خصومها، فى داخل البلاد وخارجها»[4] جميعا، مما يُوقع هؤلاء الرعايا (أسرى الاستبداد)، على حد تعبير الكواكبى، الذى يرى «أسير الاستبداد لا يملك شيئا ليحرص على حفظه، لأنه لا يملك مالا غير معرض للسلب، ولا شرفا غير معرّض للإهانة، ولا يملك الجاهل منه آمالا مستقبلة ليتبعها، ويشقى كما يشقى العاقل فى سبيلها.

---

(1) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 219.

(2) John Dewey, Op. Cit., p. 360.

(3) Christopher Lloyd; Op. Cit., p. 177.

(٤) ب. ج. وودز (مرجع سابق)، ص١٣ (من المقدمة للأستاذ عباد محموس العقاد).

وهذه الحال تجعل الأسير لا يذوق في الكون لذة نعيم، غير الملذات البهيمية، وبناء عليه يكون شديد الحرص على حياته الحيوانية وإن كانت تعيسة، وكيف لا يحرص عليها وهو لا يعرف غيرها؟»[1].

وفي ظل هذا (المسخ) الذي يُحدثه الاستبداد في أسيره، نجد «أسير الاستبداد» - عند الكواكبي - «لا نظام في حياته. قد يصبح غنيا، فيضحي شجاعا كريما، ويمسى فقيرا فيبيت جبانا خسيسا، وهكذا كل شئونه تشبه الفوضى». و«أقل ما يؤثر الاستبداد في أخلاق الناس، أنه يُرغم الأخيار منهم على ألفة الرياء والنفاق، ولبئس السيئان، ويُعين الأشرار على إجراء ما في نفوسهم، آمنين حتى من الانتقاد والفضيحة»[2].

وهكذا نرى «أسير الاستبداد» «يعيش خاملا خامدا، ضائع القصد حائرا، لا يدري كيف يُميت ساعاته وأوقاته، ويدرج أيامه وأعوامه، كأنه يحرص على بلوغ أجله، ليستتر تحت التراب»[3].

وحينما يحرص أسير الاستبداد على أن (يبلغ أجله ليستتر هكذا تحت التراب) - على حد تعبير الكواكبي - إنما يجر النظام الاستبدادي كله، ليستتر معه تحت التراب - تراب التاريخ، كما نقرأ في - فإنه كتبه عما حدث «في اسبرطة القديمة، وكما حدث في الديكتاتوريات الحديثة، في عهد هتلر في ألمانيا (النازية)، وفي عهد موسوليني في إيطاليا (الفاشية)، وفي عهد الديكتاتورية العسكرية في اليابان، وفي ظل الحكم الشيوعي، الذي كان منتشرا في العالم الشيوعي حتى عصر قريب، وفي ظل الديكتاتوريات الأخرى المنتشرة حولنا في بلاد العالم الثالث عموما، وفي البلاد العربية على وجه الخصوص»[4].

كما نقرأ في كتب التاريخ، القديم والحديث جميعا، أن النظم الاستبدادية اهتمت - وتهتم - بالتربية اهتماما يفوق الوصف، مؤمنة - في ذلك - بالمبدأ الأفلاطوني -

---

(1) عبد الرحمن الكواكبي: «كتاب طبائع الاستبداد، ومصارع الاستعباد»، **الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبي، مع دراسة عن حياته وآثاره**، بقلم محمد عمارة؛ الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧٠، ص٣٨٥.

(2) المرجع السابق، ص ٣٨٨، ٣٨٩.

(3) المرجع السابق، ص٤٠١.

(4) دكتور عبد الغني عبود: **التربية المقارنة في نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام** (مرجع سابق)، ص٩٦.

الأرسطى القائل بأن التربية جزء من استقرار الدولة، ومطبقة لهذا المبدأ حرفيا وبعُنف[1]، على حد تعبير أوليخ Ulich.

وربما كانت التجربة السوفيتية فى الاتحاد السوفيتى السابق، هى أطول هذه التجارب المعاصرة عمرا، حيث استمرت من سنة ١٩١٧، حين سيطر البلاشفة على روسيا، بعد إزالة عرش القياصرة، حتى ١٩٩٠، حيث بدأت عُرى الكتلة الشيوعية تتفكك بعد حرب الخليج الثانية، وحيث استغل البلاشفة التعليم «لتغيير مجرى التاريخ، وتغيير طبيعة الإنسان»[2]، ومن ثم تفوقوا فى نظرتهم إلى التعليم «على زعماء أى مجتمع آخر على ظهر الأرض، ولا تقل عنايتهم الشديدة بأساليب التعليم، ومحتويات البرامج المعدة لتشكيل عقول الشبان (والكبار)، عن عنايتهم بعتاد قواتهم المسلحة، أو بنظامهم الاقتصادى، لأنهم يرون أن التربية (سلاح بتّار)، فى (قضية الشيوعية)»[3]، ومن ثم كان التعليم - عندهم - «يضم كل الجهاز الثقافى، وكل الهيئات التى يمكن أن تؤثر تأثيرا كبيرا أو قليلا فى عقول الصغار والكبار»[4].

وإلى التعليم، وما أحدثه البلاشفة فيه من تغييرات جذرية، يعزو الدارسون جميعا ما حققته روسيا من إنجازات، سياسية واقتصادية وتكنولوجية جميعا، فى فترة زمنية قياسية، على نحو ما رأينا عند الحديث عن العامل الاقتصادى فيما سبق[5]، فإن «منهج التعليم المنظم، الذى وضعه الحزب الشيوعى، ثم عدّله ووسع مداه، ليُعد - بعد الدكتاتورية نفسها - الوسيلة التى يُستطاع بها فهم المارد الجبار. ذلك أن هذا الشعب قد حشد جميع قوى التعليم النظامى، أكثر مما حشدته أية دولة أخرى فى التاريخ كله، كى ينال أغراضه، ويتقدم نحو أهدافه المستقبلة البعيدة. ولم يكن ينافسها - فى ذلك الميدان - خلال العصر الحديث - إلا ألمانيا تحت حكم النازيين، واليابان الإمبراطورية، تحت حكم الطبقة العسكرية. لكن الحكم النازى، والعسكرى اليابانى، لم يطل عهدُهما، حتى تبلغ برامجها التعليمية حدّ الكمال»[6]، كما حدث للنظام السوفيتى، الذى لحق -

---

(1) Robert Ulich; Op. Cit., p. 264.

(٢) دكتور وهيب إبراهيم سمعان: **دراسات فى التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص١٤٩.

(٣) جورج كاونتس (مرجع سابق)، ص٤٣٨، ٤٣٩.

(٤) دكتور وهيب إبراهيم سمعان: **دراسات فى التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص١٤٩.

(٥) ارجع إلى ص ١٨٨ من الكتاب.

(٦) جورج كاونتس (مرجع سابق)، ص٩.

مع توابعه من النظُم الشيوعية - بالنظم الديكتاتورية التى سبقته، وذلك فى أوائل العقد الأخير من القرن العشرين، كما سنرى فى الفصل التالى إن شاء الله.

وتدّعى مثل هذه البلاد الديكتاتورية/ الاستبدادية .. تَدَّعى الديمقراطية والاشتراكية جميعا، فقبل توحيد ألمانيا سنة ١٩٩٠، كانت ألمانيا الغربية/ الرأسمالية، تسمى (ألمانيا الاتحادية)، وكانت ألمانيا الشرقية/ الشيوعية، تسمى (ألمانيا الديمقراطية)، على سبيل المثال.

ويرى أورجان Organ أن الخلل هنا إنما يعود إلى الديمقراطية ذاتها، التى تتسع للشىء ونقيضه، حيث تعنى الديمقراطية أسلوب الحكم الذى يقوم على احترام الفرد، والمساواة بين المواطنين، وإعطاء أكبر قدر من الحرية، بما لا يتنافى مع الصالح العام، والتعاون فى سبيل مصلحة الجماعة ورفاهيتها[1]، مما يعنى أنها تتسع -عند هانز Hans- لتجمع بين الديمقراطية الغربية، القائمة على حرية الفرد، وبين الديمقراطية الشرقية، القائمة على مصلحة الجماعة - أو على الديمقراطية الجماعية، المبنية على الاقتصاد الاشتراكى، وعلى احتكار الدولة[2].

ولذلك يرى هانز أن الديمقراطية مُغَيَّبَة فى ممارسات الغرب/ الرأسمالى، مثلما هى مُغَيَّبة فى ممارسات الشرق/ الشيوعى، وذلك لأن كلا من الفهمين للديمقراطية، يركز على جانب واحد من جانبى الديمقراطية لا يتعداه، بينما يجب أن تبدأ الديمقراطية من الحرية الفردية، أو من مصلحة الجماعة، على أن تسير إلى شقها الآخر، لأن كلا منهما لو طُبِّق وحده، لا يفى بالغَرَض[3].

وإذا كان المبدأ الديمقراطى منتهكا على هذا النحو فى الغرب/ الرأسمالى، وفى الشرق/ الشيوعى جميعا، فإنه أكثر انتهاكا فى بلاد العالم الثالث، ومنها بلادنا العربية والإسلامية، حيث إننا - فى «تجربتنا مع بعض النظم العسكرية والاشتراكية - قد استمعنا إلى آلاف العبارات، التى تحدثت عن حرية المواطن، وعن مئات الشعارات التى

(1) Troy Organ: "The Philosophical Bases of Integration". **The Integration of Educational Experiences**, The Fifty - Seventh Year book of the National Society for the Study of Education, Chicago, Illinois, 1958, p. 40.

(2) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 235.

(3) Ibid., p. 137.

نادت بذلك، فى الوقت الذى كانت السجون فيه تغص بآلاف (بلا مبالغة) من خيرة شباب ورجال بعض شعوبنا الإسلامية»[1].

ومن ثم يكون بحثُنا عن أثر العامل السياسى فى النظام التعليمى، يبدو صعبا فى ظل مفاهيم كالديمقراطية، بسبب ما تتسم به من غموض، ويكون أمر البحث عنها أسهل فى ظل مفاهيم أكثر تحديدا، مثل مفهوم (السلطة)، وما إذا كانت (احتكارية)، يستبد بها فرد أو أفراد - أو (جماعية) تقوم على (الشورى)، وعلى الرجوع إلى الأمة، فى كل أمر من أمورها، وتقوم على مبادئ محددة، يلخصها البعض فى مثل «الاعتراف بأن كل فرد من أفراد الأمة والوطن، شريك فى ذلك الوطن، وأن للفرد كرامته، وله حقوقه، وعليه واجباته» - وفى مثل «مشاركة أبناء الأمة والوطن، على اختلاف مذاهبهم وعناصرهم وأجناسهم وطبقاتهم، على قدم المساواة، فى اختيار نوع الحكم، ومن يتولى الحكم، بكل حرية وطمأنينة» - وفى مثل «مشاركة المواطنين جميعا، فى تقرير أهداف الدولة، وفى تنفيذ مخططاتها» - وفى مثل «أن تخدم الأكثرية الأقلية، فتراعى حقوقها، ولا سيما حقّها فى إبداء رأيها، بكل حرية وأمان، كما أن على الأقلية أن تراعى حق الأكثرية فى الحكم، وأن لا تقوم بما يخل بالنظام العام، وألا تشتغل فى الظلام بأعمال النسف والغدر»[2].

إن مثل هذه المبادئ، هى التى تجعل السلطة فى يد الأمة، حيث «ينبثق الحُكم فيه من إرادة الشعب، بعد استشارة الشعب، فى جو حر حيادى نزيه، فذلك هو نظام (الشورى) الصحيح، الذى عناه القرآن الكريم»[3]، على حد تعبير الدكتور فاضل الجمالى.

ويلفت النظر فى هذا المجال، أننا نرى نظام الشورى ذاك، فى ظل نظم جمهورية معاصرة، كما نراه فى ظل نظم ملكية، بل إننا نرى ديكتاتورية نابليون فى فرنسا فى أواخر القرن الثامن عشر، تقوم تحت حكم يدعى أنه جمهورى، ويرفع شعار «حق

(١) دكتور محمد عبد العليم مرسى: **هجرة العلماء من العالم الإسلامى**؛ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مركز البحوث، الرياض، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م، ص٢٧٢.

(٢) الدكتور محمد فاضل الجمالى: آفاق التربية الحديثة، فى البلاد النامية - الدار التونسية للنشر، تونس، ١٩٦٨، ص٥٠، ٥١.

(٣) المرجع السابق، ص٥٠.

الشعب»[١]، فى الوقت الذى كانت الشورى بالفعل تمارس فيه فى مجتمع مجاور، هو المجتمع الإنجليزى، رغم أن نظام حكمه ملكى.

وفى الوقت الذى رأينا الحُكم فيه - فى كل النظم الديكتاتورية/ الاستبدادية - يقوم على احتكار فرد للسلطة فى يده، تحت شعارات مختلفة رأيناها من قبل[٢]، فإن الحكم - فى ظل نظام الشورى - يقوم على أساس (الثقة) فى (الإنسان)، ولذلك نجد الفرد - فى ظل هذا النظام - «ليس حرا فى اختيار طريقته فحسب، بل إن السياسة العامة نفسها تعتبر نتيجة للاختيارات التى اختارها الأفراد، كأعضاء فى الجماعة»[٣].

وفى الوقت الذى يستمد نظام الحكم القوة فيه من رئيس الدولة، وقدرته على السيطرة على كل شىء، فإن نظام الحكم فى المجتمعات التى تقيم حياتها على الشورى، يستمد قوته «من قوة المجتمع، والمجتمع يستمد قوته من قوة أبنائه. فالدولة قوية إذا كان أبناء المجتمع أقوياء شجعانا أحرارا أذكياء، وهى ضعيفة إذا كان أبناء المجتمع ضعفاء منحلين متخاذلين جبناء مستذلين جهلة، فالدولة - فى هذه المجتمعات الديمقراطية - لا ترتفع على (أشلاء) أبناء المجتمع، وإنما هى ترتفع على (أكتافهم)، وليس - فى النظم الديمقراطية - ذلك الفصل التعسفى بين الشعب والحكومة، أو بين المحكوم والحاكم، كما هو الحال فى المجتمعات الديكتاتورية الاستبدادية»[٤].

ومثلما رأينا الاستبداد - من قبل - مسخا يجرى فى جسد الأمة، يشوه حياتها وحياة أبنائها، ويقودها - ويقودهم - إلى هاوية[٥]، نرى الشورى هواء نقيا يسرى فى جسد الأمة، فيجعلها - دائما - جديدة متجددة، حيث نجد الإنسان - الذى هو محور الحياة - يعيش - «فى ظل العدالة والحرية - نشيطا على العمل بياض نهاره، وعلى الفكر سواد ليله: إن طعِمَ تلذذ، وإن تلهّى تروّح وتريّض، لأنه هكذا رأى أبويه

---

(١) هيوسيتون واطسون: ثورة العصر، بحث فى فلسفة السياسة والاجتماع، الكتاب الأول من سلسلة (كتب الناقوس)، ترجمة محمد رفعت، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص١٦، ١٧ (من المقدمة، للأستاذ عباس محمود العقاد).

(٢) ارجع إلى ص ١٩٢ من الكتاب

(3) Francis S. Chase: **Education Faces New Demands, Horace Mans Lecture, 1956**; University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, 1956, p. 13.

(٤) دكتور عبد الغنى عبود: التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام (مرجع سابق)، ص ١

(٥) ارجع إلى ص ١٩٢، ١٩٣ من الكتاب

وأقرباءه، وهكذا يرى قـومه الذين يعيش بينهم، يراهـم رجالا ونساء، أغنياء وفـقراء، ملوكا وصعاليك - كلهم دائبين على الأعمال، يفتخر منهم كاسب الدينار بكده وجده، على مالك المليار إرثا عن أبيه وجده.

نعم . . يعيش العامل الناعم البال، يسره النجاح، ولا تقـبضه الخيبة، إنما ينتقل من عمل إلى غيره، ومن فكر إلى آخر، فيكون سعيدا بآماله، إن لم يسارعه السعد في أعماله، وكـيفما كـان، يبلغ العُذر عند نفسه وذويـه، بمجرد إيفائه وظيفـة الحياة - أى العمل، ويكون فرحا فخورا، نجح أو لم ينجح، لأنه بَرِئ من عار العجز والبطالة»[1]، على حد تعبير العلامة عبد الرحمن الكواكبي، منذ أكثرمن قرن من الزمان.

ويرى فريدمان **Friedman** أن مثل هذه (الروح)، كـانت هي التى تقف وراء ما تحقـق من إنجازات فى الغـرب بعد الإصـلاح الدينى به، حيث «أدى هذا التـزاوج بين الحرية الاقتصادية والحرية السياسية، إلى عصر ذهبى، شهدته كل من بريطانيا والولايات المتحدة فى القرن التاسع عشر»[2] مثلا.

وكما كان الخضوع للاستبداد ثمرة نظام للتربية صارم، رأيناه - من قبل - يُذيب الإنسان الفرد، فى إطار الجماعة[3]، فإن هذا التفرد - الذى رأيناه فى نظام الشورى - يدعمـه نظام للتربـية، موضـوع في يد الشعب ذاته، علـى نحو أو آخر، يحـدد لنظام التربية أهدافه، كما يحدد مناهجه وبرامجه، بحيث تكون ثمرته «(الإنسان) الحر، القادر على أن يخدم نفسـه، ويستمتع بحياته، ويساهم فى بناء مجتمعه»[4].

وإذا كانت نظم التعليم - فى ظل النظم الاستبدادية - تتـشابه، سواء فيما تسعى لتحقيقه من أهداف، وفيما تتخذه من وسائل لتحقيق هذه الأهداف، فإن نظم التعليم - فى ظل النظم التى تعتمد الشورى أو الديمقراطيـة - تختلف فيما بينها بشأن ذلك كله، اختلافا قـد يصل إلى حد التناقض، بسبب اختلاف ظروف الزمـان والمكان، واختلاف الحاجـات التى يريد الشعب تحقـيقها من خـلال التربية، من شـعب إلى آخر، بل ومن جماعة محلية إلى جماعة محلية أخرى، فى داخل المجتمع - أو الوطن - الواحد.

---

(١) عبد الرحمن الكواكبى (مرجع سابق)، ص١٠٤.

(2) Milton and Rose Friedman: **Free to Choose, a Personal Statement**; Harcourt Prace Jovanoich, New York and London, 1980, p. 3.

(٣) ارجع إلى ص ١٩٣، ١٩٤ من الكتاب.

(٤) دكتور عبـد الغنى عبود: التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام (مرجع سابق)، ص ١٠٠.

فقد يرى مجتمع من المجتمعات اللامركزية المطلقة في الإدارة هي السبيل الوحيد لإدارة شئون التعليم، كما نرى في الولايات المتحدة الأمريكية، بسبب ظروف نشأتها الخاصة، وقد يرى مجتمع آخر المركزية المطلقة هي السبيل الوحيد لإدارة هذه الشئون لأسباب خاصة به، لصعوبة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين مختلف الجهات المحلية بدون هذه الإدارة المركزية، كما في أستراليا، أو لتحقيق الوحدة الوطنية والقومية بين مختلف فئات الأمة، كما في أستراليا، وقد يرى مجتمع من المجتمعات - كالمجتمع الإنجليزي - أهمية اشتراك مختلف الهيئات - المدنية والدينية والمحلية - في إدارة شئون التعليم تلك، وفق نظام تتفق عليه فيما بينها.

إن الشورى - أو الديمقراطية - «ليست مبدأ جامدا، يفرض مسلكا واحدا، وإنما هي تمتاز «بالمرونة والحيوية، لتتفق مع مختلف الظروف، وتستجيب لها»، «ولا تعمل على (صبهم) في (قوالب) معينة، أو فرض أيديولوجيا معينة عليهم، أو (تسخيرهم)» لخدمة الدولة، على حساب تضحية الفرد بحريته وسعادته وأمنه»، «ولذلك يُسمح - في هذا النظام الديمقراطي - بإنشاء المدارس الخاصة، وبإنشاء المدارس الطائفية، وبإنشاء غيرها من المدارس - إضافة إلى مشاركة الأمة في وضع النظم واللوائح، التي يريدها الشعب، ويراها محققة لأهدافه، في مؤسساته التربوية»[1]، إذ لا تهدف التربية - في ظلها - إلى أكثر من «تنمية ملكات الأفراد المبدعة، وتوجيهها لتحقيق أهدافهم في الحياة»[2]، على حد تعبير آل فريدمان **Friedman**.

وإذا كانت العلاقة تتضح هكذا بين النظام السياسي السائد في بلد ما، وبين نظام تربيته لأبنائه، فنجد نظام التربية - بكل عناصره وآلياته - يعمل - في ظل النظام السياسي الديكتاتوري الاستبدادي - على (صب) الجميع في قالب واحد، يحقق أهداف الحاكم المستبد، ونجده يعمل - في ظل نظام الشورى/ الديمقراطي - على تنمية مواهب الأفراد وملكاتهم، وتمكينهم من المشاركة الإيجابية في حياة النظام المجتمعي والنظام السياسي - فإن مثل هذه العلاقة لا تكون على هذا النحو من الاتضاح «في الظروف السياسية المؤقتة أو الطارئة، التي يمر بها بلد من البلاد، سواء فُرضت عليه هذه الظروف فرضا، أو كان هو الذي خلقها، لأي سبَب من الأسباب.

(١) المرجع السابق، ص١٠١

(2) Milton and Rose Friedman. Op. Cit., p. 148.

ومن أمثلة هذه الظروف السياسية المؤقتة، حالة الحرب، وحالة الاضطرابات، وكذلك حالة بناء الدولة، بعد الحرب، أو بعد الاضطرابات. وفى مثل هذه الظروف السياسية المؤقتة أو الطارئة، تحتاج البلاد إلى (نظم استثنائية)، أو غير عادية، تتفق وهذه الظروف، وتمكن البلاد من اجتيازها»، حيث «نجد أكثر الدول الديموقراطية، تضطر - فى وقت الحرب - إلى اللجوء إلى ما يشبه الديكتاتورية، التى (تستبد) فيها الدولة بكل شىء»[1]، حتى تجتاز الحرب، وتحقق فيها النصر، كما حدث فى إنجلترا قبل الحرب العالمية الثانية وأثناءها.

ويرى جوزيف شومبيتر، أن حالات الاضطرابات، شبيهة بحالة الحرب، فهى - مثلها - تضطر الدولة إلى أن تتولى مقاليد الأمور بنفسها، وذلك لأن «الطريقة الديمقراطية تصبح عاجزة عن العمل فى أوقات الاضطرابات، فالديمقراطيات - على اختلاف أشكالها - تعترف - فى الواقع - بشىء من الإجماع السياسى، بأن هناك أوضاعا من المعقول فيها أن يتخلى عن القيادة التنافسية، وأن يُستعاض عنها بالقيادة الاحتكارية»[2].

ويكون منطقيا - فى مثل تلك الظروف الطارئة أو المؤقتة - أن تتولى الدولة - بأجهزتها المختلفة - توجيه أمور المجتمع بنفسها، بما يحقق الاستعداد للحرب، أو إعداد العدة لها، أو إعادة البناء بعدها، أو بما يحقق اجتياز الاضطرابات، فتسيطر على الاقتصاد وتوجهه، كما توجه التعليم والبحث العلمى، وتوجه أجهزة الإعلام، الوجهة التى تحقق بها تعبئة الأمة، وتوجيه كل جهودها وإمكاناتها، لاجتياز الظروف الطارئة التى تمر بها، ولذلك يرى هانز Hans صعوبة الدراسة المقارنة فى مثل هذه الأحوال السياسية (غير العادية)، وذلك «بسبب المصروفات المرتفعة، بطريقة غير عادية، على مهمات الحرب والبناء»[3]، مما لابد أن ينعكس سلبا على الخدمة التعليمية وعلى غيرها من الخدمات، مثلما يوجه التعليم - والإعلام - وجهة غير الوجهة التى تعودا - فى الظروف العادية - أن يتوجّهاها.

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام (مرجع سابق)، ص١٠١.

(٢) جوزيف شومبيتر: الرأسمالية والاشتراكية والديمقراطية، تعريب وتعليق خيرى حماد، الجزء الثانى، العدد (١٨١) من (اخترنا لك)، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، ص٩١.

(3) Nicholas Hans; Op. Cit., p. 79.

ويمكن أن تُعتبر البلاد الآخذة في التقدم من هذه البلاد التي تمر بظروف طارئة أو مؤقتة، شبيهة بتلك الظروف التي تمر بها غيرُها من البلاد في حالة الحرب، ولذلك فإن هناك اتجاها عاما في هذه البلاد يؤمن الكل - فيه - «بضرورة قيام الدولة بالتدخل الشامل أو الواسع النطاق»، «من أجل اللحاق بركب التقدم، وتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة»[١]، حتى أن الكثير من «القرارات التفصيلية الدقيقة اليوم، في المجال العلمي والفني، تُصدرها - بالفعل - حكومات تلك البلاد، الحديثة العهد بالاستقلال»[٢]، ومن بينها البلاد العربية، حيث «الإدارة العامة في البلدان العربية حديثة البناء، باستثناء مصر، تعود في الغالب إلى عهد الاستعمار، وكانت البنى الإدارية مصممة تبعا لنموذج سلطوي مركزي، وتتميز بفعالية تدخلها»، ومن ثم «فالإدارة التي ورثتها البلدان العربية، عند نيلها الاستقلال، كانت تعاني من العيوب والنواقص الأساسية التالية: التفكك، اقتصار حقل التدخل على الرقابة الاجتماعية - السياسية - نقص الذاتية المميزة (خاصة بالنسبة إلى بلدان المغرب)، وانعدام التماسك. فتطوير الإدارة كان إذن إحدى المشكلات الرئيسية التي واجهت الدول العربية المستقلة»[٣].

وإذا كان هذا هو شأن الإدارة العامة في البلاد العربية عموما، شأنها في ذلك شأن هذه الإدارة العامة في بلاد العالم الثالث، فإن شأن إدارة التعليم في هذه البلاد لا تختلف كثيرا عن الإدارة العامة بها، إذ «ما زالت الإدارات التربوية في البلدان العربية خاضعة عموما لمركزية متشددة، وهي بذلك على صورة نظم الإدارة العامة»، «فالأسباب الموضوعية التي تدعو لاعتماد المركزية تبقى قوية جدا: ضرورة تأمين التكامل، والانصهار السياسي والاقتصادي، التنوع الأيديولوجي، الفروق الجغرافية والإثنية، التفاوتات الإقليمية. كما أن الدولة هي الضمانة لتحقيق قدر من التماسك الاجتماعي، من خلال مختلف الوظائف التي تضطلع بها»[٤].

---

(١) الدكتور محمد الطيب عبد اللطيف: «سياسة الحوافز في تخطيط القوى العاملة»، مجلة تنمية المجتمع، يصدرها مركز تنمية المجتمع في العالم العربي، سرس الليان (مصر)، المجلد الرابع عشر، ١٩٦٧، العددان الأول والثاني، ص٩٨.

(2) Professor P.M.S. Blackett Frs.: "Planning for Science and Technology in Emerging Countries", **New Scientist**, Vol. 17, No. 326, 14 February 1963, p. 345.

(٣) أنطوان م. جناوي. «التخطيط التربوي في البلدان العربية: إنجازات الماضي، وآفاق المستقبل»، مستقبليات، مجلة التربية الفصلية، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، رقم (٣)، المجلد الحادي والعشرون، العدد (١)، ١٩٩١، ص٦٤.

(٤) المرجع السابق، ص٦٧، ٦٨

ولأن حكومات هذه البلاد - بلاد العالم الثالث - وصل كثير منها إلى الحكم بطريقة غير شرعية، كانقلاب عسكرى أو انتخابات زيفتها، أو عن طريق الوراثة التى تعرف أنها مفروضة فيها على الناس فرضا، ولأنها أتت بعد عصر استعمارى مائج مضطرب، ولأنها وعدت الناس بوعود لا تستطيع إمكانيات البلاد الوفاء بها، ولأنها ورثت عن عهد الاستعمار تركة ثقيلة، ولأن هذا الاستعمار الذى كان ظاهرا، مصر على البقاء فيها متخفيا، يحرك الأمور من وراء ستار، حتى تظل هذه البلاد متخلفة .. فإن ذلك كله يفعل فعله فى تحريك الحياة فى هذه البلاد، نحو غايات مضادة لأهداف تقدمها، وفى تحريك التعليم وخططه وسياساته، وما يقوم به فى دنيا الواقع، نحو نفس الغايات، حتى غدا التعليم فيها عبئا على الحياة وعلى الأحياء جميعا، بعد أن صار - فيها - عامل تخريب، والأصل فيه - كما هو فى غير هذه البلاد - أنه عامل بناء وتقدم.

سادسا: العامل التاريخى

تعرف معاجم المصطلحات التأريخ Historiography بأنه «مهمة كتابة التاريخ»[1]، و «التاريخ - فى اللغة - تعريف الوقت، وتاريخ الشىء وقته وغايته. والتاريخ - أيضا - علم يبحث فى الوقائع والحوادث الماضية»[2]، أو هو «جُملة الأحوال والأحداث، التى يمر بها كائن ما، وتصدق على الفرد والمجتمع، كما تصدق على الظواهر الطبيعية والإنسانية»[3].

ولا يقف هذا التأريخ للأحوال والحوادث الماضية عند حد (وصف) ما جرى، وإنما هو - فى هذه المعاجم - يتعدى ذلك إلى «إرجاعها إلى أسبابها، وربطها بنتائجها من جهة، وربط بعضها ببعض من جهة أخرى»[4] مما يجعل التاريخ - عند هيجل Hegel - «جزءا من الفلسفة، لأنه ليس مجرد دراسة وصفية، بل هو أقرب إلى التحليل وبيان الأسباب»[5]، وإن كان بيكون Bacon يعتبره «ضد الشعر؛ لأن موضوع الشعر وهمى، وموضوع التاريخ واقعى، وضد الفلسفة، لأن موضوع الفلسفة كلى، وموضوع التاريخ جزئى»[6].

وهكذا لايمكن أن يظهر أثر العامل التاريخى فى نظام تعليمى بعينه، أو فى جزئية من جزئياته، بمجرد سرد ما جرى لهذا النظام فيما سبق، وصولا به إلى حالته الراهنة، وإنما بأن «يهدف - فى كل فترة من فترات الزمن - إلى تصوير مجموعة عناصر ثقافة الأمة، مشتبكة - بما فيها من مؤسسات ومغامرات وأساليب عيش»[7]، على حد تعبير ول ديورانت، وذلك لأن «الأفراد، والمحيط الذى يعيشون فيه، كلاهما ثمرة كل ما

---

(1) Dr. A. Zaki Badawi, Op. Cit., p. 196.

(٢) الدكتور جميل صليبا: **المعجم الفلسفى، بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية**، الجزء الأول الشركة العالمية للكتاب، دار الكتاب اللبنانى، بيروت، ١٩٨٢، ص٢٢٧.

(٣) مجمع اللغة العربية: **المعجم الفلسفى**، مرجع سابق، ص٣٦.

(٤) نخبة من الأساتذة المصريين والعرب المتخصصين: **معجم العلوم الاجتماعية**، تصدير ومراجعة الدكتور/ إبراهيم مدكور، الشعبة القومية للتربية والعلوم والثقافة «يونسكو»؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٥، ص١٠٩

(٥) مجمع اللغة العربية: **المعجم الفلسفى** (مرجع سابق)، ص٣٦.

(٦) الدكتور جميل صليبا: **المعجم الفلسفى**، الجزء الأول (مرجع سابق)، ص٢٢٨.

(٧) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الأول من المجلد الأول، (نشأة الحضارة) (مرجع سابق)، صفحة ح (من مقدمة المؤلف)

مضى قبلهم، فى تطوره على الأرض»[1]، على حد تعبير فيرث Firth، «فحاضر كل بلد، إنما هو (ثمرة) نمو هذا البلد، عبر عصوره التاريخية، القريبة أو البعيدة، والشكل الذى تبدو عليه مشكلة من المشكلات فى وضعها الراهن، إنما هو النتيجة لتطور هذه المشكلة، منذ عهد قريب، أو منذ عهود بعيدة»[2].

إن لكل مجتمع من المجتمعات نظامه الخاص به - أو هويته، شأنه - فى ذلك - شأن الأفراد، سواء بسواء، وهو نظام نما وتطور على أرض الواقع، متأثرا - فى نموه وتطوره - بظروف الزمان والمكان جميعا.

وقد تتشابه مجموعة من النظم المجتمعية، فى ظروف النمو والتطور تلك، فتسير - فى فترات تاريخية معينة - فى خطوط متوازية، متقاربة الملامح والسمات، كما حدث فى بلاد أوربا منذ المسيحية وحتى الإصلاح الدينى، وبعد هذا الإصلاح أيضا، وكما حدث فى البلاد التى كانت شيوعية أواسط القرن العشرين، وكما حدث فى مجموعة البلاد العربية منذ ظهور الإسلام.

وقد ظل الدين هو الجامع الأكبر للنظم المجتمعية المتفرقة، فى مسافات متقاربة، حتى قامت الثورة الصناعية فى منتصف القرن الثامن عشر الميلادى، حيث كانت المعابد هى التى توجه الحياة، ويُعتَصَر فيها العلم ويخزن.

وقد كان الدين فيما قبل الثورة الصناعية (فى منتصف القرن الثامن عشر الميلادى) هو الذى يوجّه حياة المجتمعات، وهو الذى يجمع بين المؤمنين به، فى سياقات مجتمعية متقاربة، ثم صار العلم -بعد الثورة الصناعية- هو (القوة) التى توجه الحياة، فى كل المجتمعات، وصار «الرحم الذى يخرج فيه هذا التراكم المعرفى»، وبه «تخطينا مرحلة السحر والطقوس الدينية، إلى العقل والمنطق»[3]، حيث صار «العلم نفسه قوة

---

(1) C. B. Firth: **History**, Second Seris, Edited by Catherine B. Firth, Book Three, Poineers in Religion and Science; Second Edition, Ginn and comapny Ltd., London, 1949, p. 5 (from the Editor's Introduction).

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: دراسة مقارنة، لتاريخ التربية (مرجع سابق)، ص٢١.

(٣) جيمس بيرك: عندما تغير العالم، ترجمة ليلى الجبالى، مراجعة شوقى جلال، رقم (١٨٥) من سلسلة (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب - الكويت، ذو القعدة ١٤١٤هـ، مايو (آيار)، ١٩٩٤م، ص٢٩١.

إنتاجية مباشرة»[١]، وصار هو وحده «ساحر العصر الحديث»[٢]، الذى به يستطيع كل مجتمع معاصر «مواجهه عدد من حتيجاته الأساسية، وطموحاته المادية والتعليميه والثقافية»[٣]

لقد صار العلم هو (دين) العصر، وصار العلماء هم (كهنة) العصر، حيث «باتت البشرية تعتمد على هذه الطبقة، اعتمادا أكبر بكثيرمن اعتماد المجتمعات القديمة على الكهنة، الذين كانوا يحيطون علما بالخفايا والأسرار». «وكما هى الحال بين شعوب الأرض ومجتمعاتها، نجد أن أولئك الذين ملكوا ناصية العلم المتطور، كانت لهم الغلبة على أولئك الذين لم يسيطروا على المعرفة والعمليات العلمية، سواء نعموا أو لم ينعموا بالاستقلال والكيان القومى. ولقد ارتكزت سيطرة أوربا وغلبتها فى القرن التاسع عشر على هذه الركيزة، وتفاقمت بدرجة لا تقاس فى القرن العشرين، وجوه التفاوت بين المجتمعات العلمية وغير العلمية، على حين انتشرت فى نفس الوقت السيطرة على المعرفة العلمية، من المراكز القديمة إلى مراكز أخرى جديدة، مغيرة بذلك - بشكل هائل - التوازن بين الأمم والشعوب»[٤]، على حد تعبير اللجنة الدولية المشكلة لكتابة تاريخ البشرية.

وهكذا صار هذا (الرحِم) الجديد هو الذى يربط بين مجتمعات بعينها، وهو الذى يشكل الحياة فيها، وفيما بينها، وهو الذى يشكل الروابط القائمة بينها وبين غيرها، خاصة بعد أن تحول هذا (العلم) إلى (قوة)، قادرة على تغيير وجه الحياة على الأرض، حتى صرنا نقرأ كثيرا عن مجموعة البلاد المتقدمة، تتزعمها السبعة الكبار Grand 7، فى مقابل مجموعة البلاد المتخلفة Under developed، وبين المجموعتين تقع بلاد أخرى، أقل تقدما، أو أقل تخلفا، وهما تقدم وتخلف فى الإمساك بناصية (العلم) تلك، وفى القدرة على تسخيره لتحقيق أهداف المجتمع، وتحقيق الازدهار على أرضه.

---

(١) د. فؤاد مرسى: **الرأسمالية تجدد نفسها**، رقم (١٤٧) من سلسلة (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، شعبان ١٤١٠هـ - مارس (آذار)، ١٩٩٠، ص٢٧.

(٢) المرجع السابق، ص١٩

(٣) د. جون ب. ديكنسون: **العلم والمشتغلون بالبحث العلمى فى المجتمع الحديث**، ترجمة شعبة الترجمة باليونسكو، رقم (١١٢) من سلسلة (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، شعبان ١٤٠٧هـ - أبريل (نيسان) ١٩٨٧، ص١٥

(٤) اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو: **تاريخ البشرية**، المجلد السادس، القرن العشرون، التطور العلمى والثقافى، الجزء الثانى (٣)، التعبير (مرجع سابق)، ص١٧٧، ١٧٨

ولم يأت تقدم المجتمعات المتقدمة من فراغ، مثلما لم يأت تخلُّف البلاد المتخلفة - من فراغ، وإنما تقدمت البلاد المتقدمة إلى ما وصلت إليه، بحركة تاريخها على أرضها أيضا، وهي حركة تختلف سرعة وبطئا، باختلاف الظروف والأحوال في داخل كل بلد، وباختلاف الظروف والأحوال من حوله جميعا.

وإذا كان هاربيسون ومايرز Harbison and Myers قد قسما بلاد العالم في الستينات، إلى أربع مجموعات، هي: مجموعة البلاد المتخلفة Underdeveloped Countries، ومجموعة البلاد الآخذة في التقدم Partially Developed Countries، ومجموعة البلاد المتقدمة قليلا Semi-advanced Countries، ومجموعة البلاد المتقدمة Advanced Countries[1]، فإن هذا التقسيم، الذي كان فاتحة خير لتلك الدراسات التي تربط ربطا عضويا بين التعليم وبين التقدم في مختلف مجالات الحياة، بما أرساه من دعائم علمية لهذا الربط - صار هذا التقسيم - بمرور الوقت - غير معبر عن واقع التقدم والتخلف في العالم، حيث أخذت بلاد تسارع خطواتها على طريق النمو الاقتصادي، وأخذ بلاد أخرى تبطئ خطاها على طريقه، وتجربة النمور الآسيوية الصاعدة - في هذا المجال - هي خير دليل على هذا التغير الجذري في هذا التقسيم.

وقد كان دي برونفنماجر De Bronfenmager - في تقسيمه لبلاد العالم بعد ذلك بسنوات قليلة - أقرب إلى القصد في تقسيمه، حين قسم بلاد العالم إلى مستويين - أو نوعين - اثنين من البلاد، هي البلاد المتقدمة Advanced Countries والبلاد التي تمر بفترة انتقال Transitional Countries، معتمدا - في تقسيمه - على محك واحد، هو (الاستقرار) أو عدمه، حيث يلفت نظره أن «البلاد المتقدمة قد وصلت إلى مستوى عظيم، فيما يتصل بالتنظيمات الأساسية الخاصة بمؤسساتها»، بينما «نفس المصطلح (التي تسير في طريق التقدم، أو تمر بفترة انتقال Transitional)، يدل على أن هناك تغييرات جذرية Structural وثقافية، في طريقها إلى الحدوث، في مختلف مرافق المجتمع»[2]، بهدف الوصول إلى مستوى البلاد المتقدمة، ولذلك فإن البلاد غير المتقدمة تتسم - مهما بلغ الشوط الذي قطعته في طريق التقدم - بعدم الاستقرار.

---

(1) Frederick Harbison and Charles A. Myers: **Education, Manpower and Economic Growth, Strategies of Human Resource Development**; McGraw - Hill Book Company; New York, 1964, p. 33, Table I.

(2) Gabriela De Bronfenmajer: "Elite Evaluation of Role Performance", **A Strategy for Research on Social Policy**, Edited by Frank Bonilla and José A. Michelena; The M.I.T. Press, Massachuselts, 1967,pp. 212, 213.

ويعتبر متغير (العلم) هو المتغير الأكثر وضوحا في إحداث الفجوة بين النوعين من البلاد، فالبلاد المتقدمة تنمو - من الناحية العلمية - نموا طبيعيا، يستجيب العلم - فيها - لحاجات نموها وتطورها، بينما البلاد الأخرى - غير المتقدمة، تسلك مع العلم سلوكا مختلفا، تستورده - فيه - من البلاد التي أنتجته، مما يؤدي إلى أن يتحول العلم فيها إلى عبء عليها، لعجزه عن التكيف مع بنيتها الرئيسية، في مجالات الحياة المختلفة، وذلك لأن «التقدم العلمي والتقني لا يحدث في عزلة عن الظروف السياسية والاجتماعية والواقعية، التي تؤثر في اتجاهات العلم والتقنية، واستخداماتها بطرق عدة»، ومن ثم «تَرتَّب على التوسع العلمي والتقني استيراد أسلوب جديد من أساليب الحياة، وعلى الرغم مما يميز المجتمعات المتطورة في أوربا وأمريكا، فإن أساليب الحياة فيهما تناقضت تناقضا حارا مع التقاليد والأعراف المحلية»[١]، مما حول العلم والتكنولوجيا المجلوبين من الغرب، إلى جسم غريب زرع في جسم الأمة، لفظته، بعدما أدى إليه من اضطراب في بنيتها، وذلك لأن «التكنولوجيا ما هي إلا غرسة، أو شتلة تُغرس، في أرض سبق حرثها، ينمو الزرع فيها برعاية أبنائها»[٢]، على حد تعبير الدكتور محمود محمد سفر، على النحو الذي فعلته اليابان، التي «كانت أفقر من جارتيها الهند والصين، في موارد ثروتها الطبيعية،ومع ذلك سبقتهما بمراحل»[٣]، بفضل ما انتهجته من سياسة علمية وتعليمية، تمكنت - بها - من «الحفاظ على حضارتها المتميزة، رغم استيعابها للعلم والتقنية الأوربية والأمريكية»[٤].

لقد «أسرفت في استثماراتها في التعليم، بالنسبة لنصيب الفرد من الدخل القومي»، على حد تعبير هاربيسون ومايرز، وكان هذا التعليم الذي أسرفت في الاستثمار فيه، خليطا من «العناصر الأمريكية والفرنسية والألمانية والإسكندينافية، مع

---

(١) بوجدان سوشودولسكي. «مشاركة التعليم العالي في تأسيس النظام الاقتصادي الدولي الجديد. مغزى ذلك بالنسبة للجامعات الأوربية»، الفصل الخامس من: **التعليم العالي والنظام الدولي الجديد**، أعده وحرره باللغة الإنجليزية بيكاس س. سانيال، ترجمه إلى العربية ونشره مكتب التربية العربي لدول الخليج، راجع الترجمة العربية الدكتور محمد الأحمد الرشيد، المعهد الدولي للتخطيط التربوي، ومكتب التربية العربي لدول الخليج واليونسكو؛ مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م، ص١٩١، ١٩٢

(٢) محمود محمد سفر (مرجع سابق)، ص١٨٣

(3) D.P. Nayer: "Education as Investment", **Education as Investment**, Edited by Baljit Singh; Meanakshi Prakashan, Meerut, India, 1967, p. 58.

(٤) بوجدان سوشودولسكي (مرجع سابق)، ص١٩١

العناصر اليابانية الوطنية، وكانت النتيجة عبارة عن نظام، خير ما يُوصَف به أنه ليس نظاما غريبا على اليابان، ولكنه نظام ياباني متفرد»[1]، على حد تعبير بوشامب[2].

وهذه السياسة العلمية والتعليمية التى سارت عليها اليابان فتقدمت، مضادة لها السياسة العلمية والتعليمية التى سارت عليها بلاد كانت تسبقها على طريق الحضارة، فتخلفت عنها، كالهند، القريبة منها، وكمصر والعراق، فى قلب منطقتنا العربية، وفى موقع الصدارة منها.

وهكذا، يمكن أن نتلمَّس أثر العامل التاريخى فى مسألة التقدم والتخلف تلك، فى تعامل بلد من البلاد مع مسألة العلم، والسياسة المتبعة بشأنه، وبشأن تعليمه جميعا، حيث نجد البلاد المتقدمة قد أُتيح لها أن تنتقل من مرحلة من مراحل التقدم على طريق العلم وفق خطواتها هى، وحسب احتياجاتها، فبلاد غرب أوربا قد أتيح لها «أن تنتقل بعد عصر الإصلاح»، «من عصر إلى عصر، فى طريق القوة، معتمدة على العلم، وعلى استغلال هذا العلم - بعد ذلك بترجمته إلي مخترعات ومكتشفات تكنولوجية، تغير وجه الحياة على أرضها، وتجلب الخير والرفاهية لأبنائها، حتى وصلت اليوم إلى تلك القمة التى تتربع عليها من قمم التقدم»[3]، وإن كانت الولايات المتحدة - التى هى أوربية المنبت، مزروعة فى أرض جديدة بكر - قد استطاعت أن تسرق هذه القمة منها مؤخرا.

وهذه الانتقالة الأوربية فى طريق التقدم، التى كُتب عليها أن تكون متأنية، على مدى ثلاثة قرون من الزمان تقريبا، حدثت على نفس الخطوات، ولكن فى فترة زمنية أقل، فى بلاد أخرى حققت تقدما بالفعل، فاليابان بدأت تقدمها بعد بلاد أوربا الغربية بأكثر من قرن من الزمان، والاتحاد السوفيتي السابق بدأ هذا التقدم بعد ذلك بقرنين من الزمان تقريبا، والصين بدأته متأخرة كثيرا - فى منتصف القرن العشرين تقريبا، «بل إن بعض هذه البلاد التى بدأت تقدمها متأخرة، قد سبقت - بالفعل - بلادا أوربية بدأت تقدمها منذ ثلاثة قرون، فقد سبق الاتحاد السوفيتى، وكذلك اليابان، كلا من انجلترا وفرنسا مثلا، على طريق التقدم الاقتصادى»[4] - ناهيك عن الصين، التى يُتوقع لها أن تكون السباقة على الإطلاق، فى بدايات القرن الجديد - الحادى والعشرين.

---

(١) فردريك هاربيسون، وتشارلز أ. مايرز (مرجع سابق)، ص٢٩٦.

(٢) ادوارد ر. بوشامب (مرجع سابق)، ص٦٨.

(٣) دكتور عبد الغنى عبود: التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام (مرجع سابق)، ص١٢٨.

(٤) المرجع السابق، ص١٢٨.

وقد كانت ثمرة هذا التقدم المتأنى والمتمهل والمدروس والواعى، فى البلاد التى أحرزت تقدما بالفعل، أن وصلت هذه البلاد إلى قدر «من (الاستقرار)، وهى - رغم هذا الاستقرار - تتطور نحو المستقبل تطورا طبيعيا، لا حاجة فيه إلى (الثورة)، التى تهز القيم، وتزلزل الحياة، وتدفع - أحيانا - إلى (التخبط)» - ويتوفر لها «النظام التعليمى السليم، والمبانى المدرسية المناسبة، والمدرسون اللازمون، المعدون إعدادا جيدا، كما تتوفر لهذا النظام التعليمى التقاليد الثابتة المرعية، والقدرة على الاتصال بالتربة الوطنية، وعلى التطور وفق تطور الحياة فى البلاد، والنمو بنمو الحياة فيها، ونمو الحاجة إلى مزيد من التعليم، أو إلى مزيد من البرامج والمناهج، نموا لا يؤثر على بناء النظام نفسه، بعد أن استقرت دعائم هذا البناء، وزادته الأيام صلابة وقوة»[1].

وفى مقابل هذا الذى يجرى فى البلاد التى تقدمت، نجد ما يجرى فى البلاد غير المتقدمة مختلفا، فقد كانت بمعزل عن التطور الذى تطورته بلاد أوربا الغربية نحو الثورة الصناعية، فتخلفت عنها، ثم كانت ضحية من ضحاياها، عندما فتحت هذه الثورة شهية بلاد الغرب إلى الانقضاض على الشعوب غير الأوربية، لابتلاع خيرات أرضها، واستغلالها أسواقا لصناعاتها الناهضة، مما بدد مواردها، وزاد فى تعطيل طاقاتها، ووسع المسافة بين هذه البلاد - غير الأوربية، التى ابتليت بالاستعمار - وبين بلاد الغرب التى سبقتها، وسرقتها، وكان كل همها - بعد التحرر من الاستعمار - هو اللحاق بركب حضارته، وأن «تقطع مسافة التخلف بين واقعها وآمالها، فى وقت قصير، ووسط تيارات سياسية واقتصادية واجتماعية وعالمية، تتلاطم كالأمواج فى عالم اليوم»[2]، مما يقودها إلى (التخبط) فيما تتخذ من سياسات، بسبب محاولتها (القفز) فوق واقعها المؤلم الذى تعيشه، قفزا تبدد به مواردها المحدودة - المادية والبشرية جميعا.

ونتيجة لمحاولة هذه البلاد - المتخلفة - القفز فوق واقعها الذى تعيشه، كان ما تنتهجه من سياسات علمية وتعليمية قائدا لها، إلى أن تكون بلاد المتناقضات، حيث يلاحظ مستر رينيه ماهو، المدير الأسبق لمنظمة اليونسكو، أن هذه البلاد «تستطيع أن تفخر بما لديها من علماء، لا يقلون - بحال - عن مستوى علماء الدول المتقدمة»، إلا

---

(١) المرجع السابق، ص١٢٨، ١٢٩.

(٢) الدكتور حامد عمار. «اهمية التدريب ومكانته فى المجتمعات النامية»، أبحاث فى التدريب على تنمية المجتمع، الحلقة الدراسية للتدريب على تنمية المجتمع فى الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٣، سرس الليان (مصر)، ١٩٦٤، ص١

أنهم «قلة متباعدة، وليس لديهم العدد الكافى من الأخصائيين العلميين، أو الفنيين المساعدين، أو التابعين لهم، لمساعدتهم والتأثر بهم»[١]. كما يلاحظ هاربيسون ومايرز - فى دراستهما القيمة التى سبقت الإشارة إليها - أن هذه البلاد تعانى «توزيع الكفايات البشرية ذات المستوى العالى، توزيعا بعيدا عما هو مرغوب فيه، فهى تتمركز فى المدن، فى الوقت الذى توجد معظم الحاجات الأساسية إليهم، كالتوسع الزراعى وتطوير المجتمع، فى المناطق الريفية. وأكثر من ذلك أن نفس تكوينها - أو تشكيلها - الوظيفى، لا يتفق - عادة - مع متطلبات البلاد»[٢]، حيث يلاحظ فلاندر - مثلا - أن هذه البلاد المتخلفة تعانى «تفاوتا خطيرا بين أنواع التعليم الثانوى، فالإقبال على التعليم الفنى لا يزال منخفضا، بالنسبة للإقبال على التعليم العام»، «والتعليم الفنى - فى معظم البلاد النامية - فى الوقت الحاضر - يكاد يكون مستوردا من الخارج، لم يعدل شكله ولا معناه، وهو - إلى جانب ذلك - باهظ التكاليف، وليس بينه وبين الحقائق الاقتصادية إلا صلات واهية»[٣].

بل إن آدم كيرل يلاحظ أن مناهج التعليم فى هذه البلاد عموما (مستوردة) من الخارج، ولذلك فهى «تخدم فى إبعاد الطالب عن ثقافته، واغترابه عنها، ولم يكن تأثير هذا فى زيادة التفكك والتباين فحسب، وإنما فى خلق الحاجات والرغبات، التى تتعارض والتنمية، حتى فى أضيق معنى اقتصادى»[٤].

ويرى هيوسيتون واطسون أن أخطر ما يهدد هذه البلاد - بحق - هو طبقتها (المثقفة)، فهى التى تتولى توجيه الأمور فيها عادة، وهى التى تتولى شئون التعليم والإعلام والتثقيف بها، وهى - فيما تنتهجه من سياسات - تتطلع - دوما - إلى البلاد المتقدمة، تنقل عنها مؤسساتها، ونظم حياتها، متجاهلة - أو جاهلة - «أن المدنية الغربية، هى نتاج نمو سياسى واقتصادى وثقافى، وتطور على طول المدى، مما لم تعهده

(١) رينيه ماهو: تدريب الموظفين العلميين والفنيين، خطاب افتتاحى، ألقاه مستر رينيه ماهو Mr. René Mahau، المدير العام لمنظمة اليونسكو، التابعة لمنظمة الأمم المتحدة، حول الموضوع (ك) من جدول أعمال مؤتمر العلوم والتكنولوجيا، لصالح الأقاليم والبلدان النامية، التابع لمنظمة الأمم المتحدة - جنيف - الثامن من فبراير ١٩٦٣، ص٨.

(2) Fredenich Harbison and Charles A. Myers, Op. Cit., pp. 60, 61.

(٣) أ. ت. فلاندر (مرجع سابق)، ص ٤٣٣، ٤٣٤.

(٤) آدم كيرل. استراتيجية التعليم فى المجتمعات النامية، دراسة للعوامل التربوية والاجتماعية، وعلاقتها بالنمو الاقتصادى، ترجمة سامى الجمال، مراجعة د. عبد العزيز القوصى؛ الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة، ص١٣

البلدان المتخلفة، والقيام بعملية نقل مفاجئة، تنقل بها ثمار المدنية إلى تربة مختلفة، ليس بالمهمة السهلة البسيطة، كما يبدو الحال فى أول وهلة»[1].

ويرى المهتمون بقضية التنمية فى هذه البلاد المتخلفة ما يراه هيوسيتون واطسون، ويزيدون عليه أن هذه البلاد - فيما تنتهجه من سياسات - «لا تبذل من العناية بتكوين رأس المال البشرى، قدرا يتناسب مع عنايتها بتكوين رأس المال المادى»، «مما يمثل خطرا يعرقل جهودها فى التنمية الاقتصادية»، وذلك لأن «زيادة الثروة المادية فى المجتمع، لا يمكن أن تستمر، دون أن يصاحبها زيادة فى الثروة الوطنية، من القوى البشرية المتعلمة والمدربة، والمزودة بالمهارات والفنون الإنتاجية، وبالثقافات والوعى الكافى بالسلوك الاجتماعى، والعلاقات الاجتماعية والاقتصادية»[2].

وفى الوقت الذى يلقى فيه بعض الدارسين لمسائل التنمية، والمهتمون بقضاياها - العبء فى هذا التخريب الذى تسير فى طريقه هذه البلاد المتخلفة، على حكوماتها، يلقى الدكتور فضال الجمالى العبء فيه على جماهير الشعب فى هذه البلاد بالدرجة الأولى، «فالتذمر، وحب الفوضى، والدعايات الظاهرة والمستترة بين الناس، أصبحت من الأمور المألوفة، وفى هذه الحالة، يصعب العمل الإيجابى البناء، ومع ذلك فالناس مستعجلون، يريدون اقتطاف الثمرة لاستقلالهم السياسى، ويريدونها فى الغالب بدون تعب، وبدون سهر، وبدون تضحيات، ويريدونها بعصا سحرية»[3]، على حد تعبيره.

أى أن هذه البلاد - غير المتقدمة - تتخبط منذ استقلالها، «فهى تعيش (ممزقة) بين القديم والحديث، وبين الشرق والغرب، ويساعد على هذا (التمزق) غلبة الأمية على أبنائها، بسبب ما فُرض عليها من ظروف تاريخية، كما يساعد عليه اختلاف المشارب الثقافية للأقلية المتعلمة تعليما عاليا منها، والتى تقود حركة التغيير فيها، وتؤثر فى حياة كل الناس، وكل ما حولها مثبط للعزائم، محطم للهمم، بسبب الإحجام الفكرى العام عن الابتكار والتجديد، والصراع بين القيم القديمة البالية التواكلية، والقيم الجديدة الدافعة نحو التقدم الذى تنشده»، «وتكون النتيجة فشل المشروعات الاقتصادية

---

(١) هيوسيتون واطسون (مرجع سابق)، ص١٠٥.

(٢) الدكتور محمود احمد الشافعى: «التخطيط القومى، ومستلزماته من التدريب والمتدربين»، **أبحاث فى التدريب على تنمية المجتمع**، الحلقة الدراسية للتدريب على تنمية المجتمع فى الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٣؛ مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى، سرس الليان (مصر)، ١٩٦٤، ص٢٣، ٢٤.

(٣) الدكتور محمد فاضل الجمالى **آفاق التربية الحديثة فى البلاد النامية** (مرجع سابق)، ص٣٧.

أيضا، مما يؤدى إلى مـزيد من التخلف، ومزيد من الإحساس العام بالفشل، وفـقدان للثقة بالنفس، يزيد (التمزق)، الذى تتميز به هذه البلاد»[1].

ومنطقى أن ينعكس هذا (التـخبط) أو (التمـزق)، الذى تعانى منه البلاد - غـير المتقدمة - على تعليمهـا لأبنائها، فنجدها تتخبط فى سياساتها التعليـمية، فنجد النسبة الكبيرة منها لا تزال عاجزة مدارسها عن استيعاب الملزمين، ومع ذلك فهى تهتم اهتماما يفوق الوصف بـالتعليم الجامـعى والعالى، لا لحـاجة قومـية ملحة إلى هذا الـتعليم، تفرضـها خططها التنمـوية، ولكن لأن الجامعـات - عندها - تمثل «رمزا بالغ الأهمـية للمكانة القومية، ونُصبا تذكاريا للثقافة المحلية»، «على الرغم من النفقات الباهظة، التى تتكلفها هذه الجامعات»[2]، على حد تعبير هاربيـسون ومايرز، فى الوقت الذى تعانى فيه هذه الجامعات من «نقص كبير فى المنشآت، ونقص فى الأساتذة والمحاضرين، وفى المعدات، وخاصة المعدات المعملية»، و «فى عدم الكفاية فى التعليم الثانوى، أو الافتقار إلى الطلبة الذين يُعَدون الإعداد اللائق»، أو «فى التنظيم والتوجيه، الذى يجعل التعليم العالى غير مـتلائم مع احتياجات الاقتصـاد والتكنولوجيا الحديثة»[3]، على حد تعبير رينيه ماهو، الأمين العام الأسبق لمنظمة اليـونسكو - مما يحول التعليم إلى عبء عليها، بدلا من أن يكون عونا لها فى مسيرة تنميتها.

ومنطقى - كذلك - أن تـتفاوت هذه البـلاد غير المتـقدمة فى هذا (التـخبط) أو (التمزق)، بحسب جديتها فى نشـر التعليم، وفى زرعه فى قلب المجتمع، حتى يكون «أداة فعالة فى تحـديث ثقافة المجتمع وتنقيـتها»[4]، إذ من المعروف أن «قدرة الـسياسة التعليـمية على تحقـيق أهدافها، يرتبط باتضاح أهداف التنـمية عمومـا، وبالاتساق بين الـسياسة التعليمية والـسياسات الأخرى فى المجتمع»[5].

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: **التربية المقـارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام** (مرجع سابق)، ص١٣٠، ١٣١.

(٢) فردريك هاربيـسون وتشارلز أ. مايرز (مرجع سابق)، ص٩٨.

(٣) رينيه ماهو، مرجع سابق، ص٨، ٩.

(4) Vernon Mallinson: **An Introduction to The Study of Comparative Education**; Fourth Edition, Heineman Ltd., London, 1980, p. 2.

(٥) دكتور على الدين هلال: «التحولات العالمية المعاصـرة، وأثرها على مستقبل التعليم فى الوطن العربى»، اجتماع المجلس التنفيذى لاتحـاد المعلمين العرب، نقابة المهن التعليـمية، بالتعاون مـع المكتب التنفيذى لاتحاد المعلمين العـرب، جامعة الدول العـربية، القاهرة، ١٠-١٥ ديـسمبر ١٩٩٤، ص١٥ (من الندوة التربوية).

وبزرع التعليم فى قلب الثقافة، استطاعت اليابان - مثلا - أن تجتاز انكساراتها العسكرية المتكررة منذ بدايات القرن العشرين، وأن تتجاوزها لتقفز ما قفزته، وتحقق طموحات قرنها الماضى، المحلية والعالمية جميعا[١]، ثم استطاعت الصين بعدها - منذ منتصف القرن العشرين- أن تجتاز أزماتها المزمنة، وفى مقدمتها الخمول وتعاطى الأفيون بين أبنائها، وانتشار الأمية بين ٨٥٪ منهم[٢] - إضافة إلى الصعوبات التى كانت تمثلها اللغة الصينية فى تعامل الصينيين مع المعارف الحديثة - ثم استطاعت النمور الآسيوية أن تحقق-بعد الصين بحوالى ربع قرن من الزمان-أكثر مما كان متوقعا لها أن تحققه، حيث يُعزى نجاح تجربة من تجارب هذه النمور الآسيوية، وهى التجربة الكورية-على سبيل المثال- إلى «قدرتها على الربط بين التنمية الاقتصادية والتعليمية»[٣]، حتى لقد صار التعليم الكورى، وخاصة بعد الستينات، هو «المصدر الأساسى للنمو، فى الاقتصاد الكورى»[٤].

وفى الوقت الذى أدى إليه زرع التعليم فى قلب ثقافة الأمة إلى تقدمها ونهوضها، بكل مقاييس التقدم المعاصرة، وفى مقدمتها التقدم الاقتصادى، أدت محاولات بعض المجتمعات القفز بهذا التعليم فوق مستوى هذه الثقافة، إلى تعطيل مسيرتها التنموية، كما حدث فى مصر، فقد «بدأت مصر تضع أقدامها على طريق التقدم، منذ أكثرمن قرن ونصف قرن من الزمان، سابقة فى ذلك كلا من اليابان والاتحاد السوفيتى والصين.

وفى الوقت الذى وصلت فيه البلاد الثالثة إلى التقدم الذى كانت تنشده، بقيت مصر كما هى، تتخبط، ثم إذا بها - مع مطلع الستينات - تسير فى طريق عكسى، فإذا بها تتخلف بدلا من أن تتقدم، حتى صارت الحياة فيها عبئا على الأحياء».

---

(١) إدموند كنج: **التربية المقارنة، منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية**، ترجمة د. ملكة أبيض؛ الطبعة الخامسة، دمشق، ١٩٨٩، ص٥٥٣.

(2) Lancelot Forester: **The New Culture in China**, With An Introduction By Sir Micheal Sadler; Goerge Allen and Unurin Ltd., London, 1936, p. 140.

(٣) د. سعد الدين إبراهيم وآخرون: **مستقبل النظام العالمى وتجارب تطوير التعليم**؛ منتدى الفكر العربى، عمان (الأردن)، ١٩٨٩، ص٣١٣.

(٤) د. هدى الشرقاوى: «التصنيع فى جمهورية كوريا الجنوبية، الهيكل والاستراتيجية»، المؤتمر السنوى الأول للدراسات الآسيوية: **النموذج الكورى للتنمية، وإمكانية الاستفادة منه**؛ مركز الدراسات الآسيوية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة القاهرة، القاهرة، ١٢-١٤ ديسمبر ١٩٩٥، ص١٦

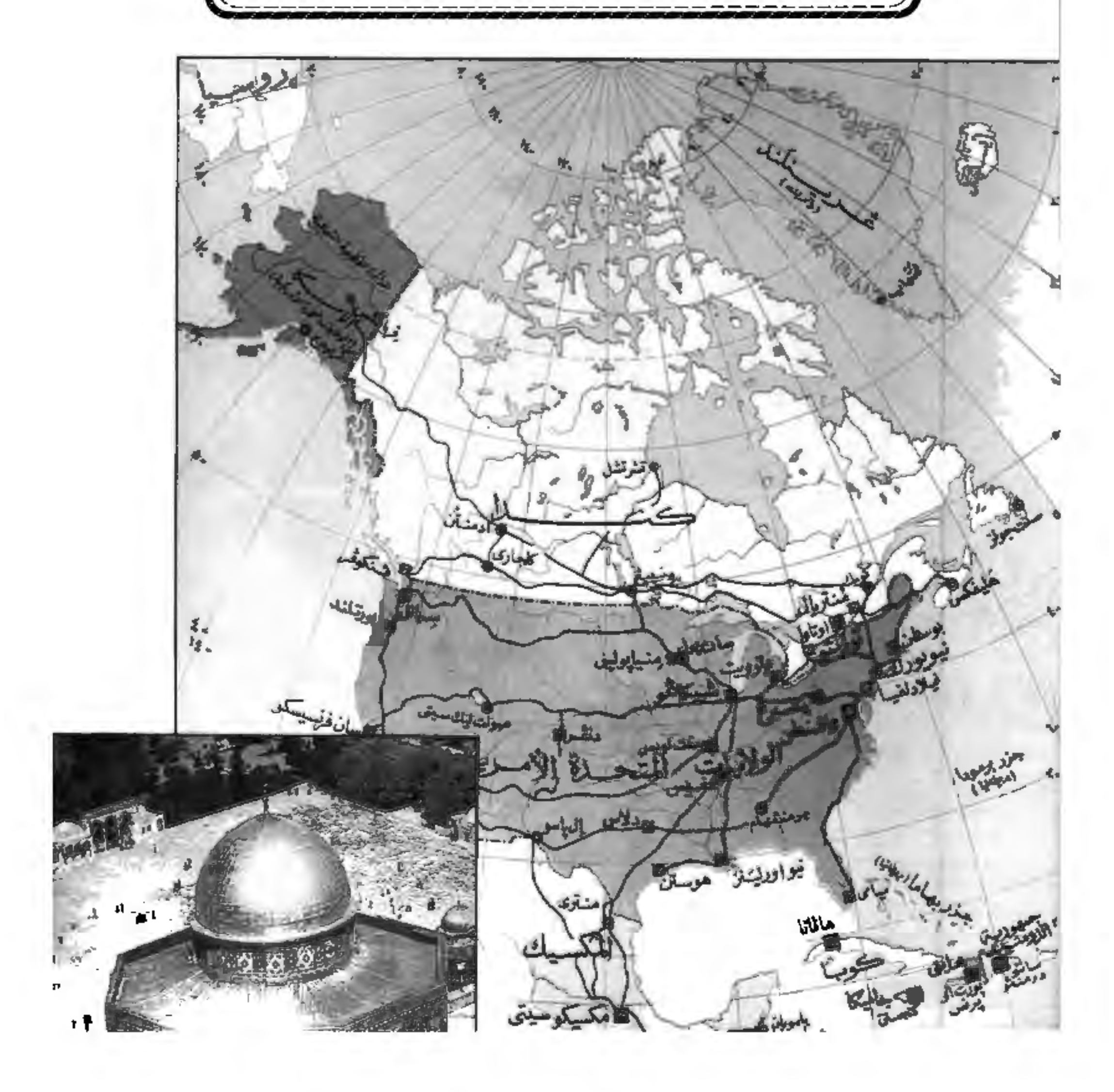
«والغريب أن كل بلد من البلاد الثلاثة، مضافا إليها الولايات المتحدة، قد بدأت تقدمها»، «مأخوذة بالتقدم الأوربى، جاعلة من أهدافها الأساسية نقله كما هو إلى بلادها، حتى كان الاتصال بالغرب وحضارته، هو الذى يحدد سياسات هذه الدول»، «ثم سرعان ما اكتشف كل بلد من هذه البلاد، أن النموذج الأوربى يؤدى إلى تقدم مادى، ولكنه لا يؤدى إلى تقدم حضارى، بل على العكس، يؤدى إلى (زلزلة) لقيم يراد لها أن تثبت، ومن ثم سعت كل منها إلى (تعديل) الحضارة الغربية المأخوذة، بحيث تناسب (التربة) القومية»[1].

«أى أن كل بلد من البلاد التى تقدمت بالفعل، بدأ (مقلدا)، ثم انتهى إلى البحث عن (الأصالة)، فكان له ما أراد من تقدم. أما مصر، فقد بدأت فى إتجاه مضاد»، «حتى صارت مصر اليوم (مسخا) مشوها، لا هى إلى تراثها الحقيقى تنتمى، ولا هى إلى الحضارة الغربية استطاعت أن تصل»[2].

(١) دكتور عبد الغنى عبود: دراسة مقارنة لتاريخ التربية (مرجع سابق)، ص٤٨٤، ٤٨٥.

(٢) المرجع السابق، ص٤٨٦.

الفصل الخامس
التربية والنظام العالمى الجديد



تقديم:

قد تكون العوامل الثقافية التى اخترناها - فى الفصل السابق - لتوضيح أثرها فى تشكيل نمط الحياة فى مجتمع من المجتمعات National Pattern، وفى تحديد ملامح الشخصية القومية National Character الخاصة به بالتالى، عوامل فاعلة فى هذا المجال، ولكنها ليست العوامل الوحيدة فى هذا الفعل والتأثير، فثمة عوامل أخرى كثيرة، يمكن أن تشارك العوامل الستة السابقة فعلها، فى مقدمتها نظام التعليم ذاته، الذى يعكس حركة الحياة فى المجتمع ويوجهها، بنفس القدر الذى يساهم به هذا النظام - التعليمى - فى تشكيل هذه الحياة، وتحديد ملامحها.

وإذا كانت هذه العوامل الثقافية الستة، التى تحدثنا عنها فى الفصل السابق، وغيرها من العوامل التى لم نتطرق لها - يمكن أن تكون فاعلة فى تشكيل ملامح النظام التعليمى، من داخل المجتمع ذاته، فإننا لا يمكن أن ننسى مدى التأثير الذى تتعرض له أية أمة اليوم، من خارج حدود أرضها، بفعل التقدم العلمى والتكنولوجى، وخاصة فى وسائل الاتصال والمواصلات، مما جعل كوكب الأرض كله وكأنه قرية واحدة صغيرة، ومما خلق رأيا عاما إنسانيا واحدا، ورؤية متقاربة لقضايا الحياة فى كل مجتمع، تدور حولها التربية، ومما مهد لما سُمى - فيما بعد - بالنظام العالمى.

وإذا كنا قد خصصنا الفصل السابق للحديث عن ستة من العوامل الثقافية، التى تعوَّد المتخصصون فى علوم الاجتماع والأنثروبولوجيا وعلم النفس الاجتماعى والتربية المقارنة الحديث عن الظواهر الاجتماعية المختلفة فى ضوئها، تفسيرا لها، وفهما لأبعادها، فإنا نخصص هذا الفصل لتوضيح أثر عامل مختلف، يتخلل - فى هذا الزمان - كل مجتمعات اليوم، ويتغلغل فى بناها المختلفة، ويفعل فعله فيها، وهو (النظام العالمى)، بادئين - مع هذا النظام - من البدايات.

معنى النظام:

يمكن أن نجد لكلمة (النظام) العربية، مرادفات مختلفة فى اللغات الغربية، منها - فى اللغة الإنجليزية - مثلا - Discipline, Order, System، التى يستخدم اللفظ (النظام) - فيها - للدلالة على «المذهب»، فهو «مجموعة من الآراء والنظريات العلمية والفلسفية، ارتبط بعضها ببعض، ارتباطا يجعلها وحدة منسقة»[1]، أو هو «مجموعة

(1) Dr. A. Zaki Badawi, Op. Cit., p. 419.

من العناصر المتفاعلة، التى تكون كـلا واحدا، له وظائف معينة». «ويؤدى هذا الشكل نشاطا هادفا، وله سمـات تميزه عن غيره، وإن هذا النظام يقيم علاقـات مع البيئة التى تحيط به، فالنظام يوجد فى زمان معين، ومكان معين»[1].

وإذا كان (النظام) يعنى - فى معاجم المصطلحات - «الترتيب أو الاتساق»[2]، أو «وضع الأشياء أو الأفكار على صـورة مرتبة»[3]، وفق نَسق Order معين، فإن هذا النسق إنما يعبـر عن نفسه من خـلال ما نراه يسرى على أرض المجـتمع، من «الظواهر والعلاقات الاجتماعـية، عندما تتبلور فى مصالح وقيم اجتماعـية، واتجاهات متمايزة، تتركـز فى قواعد محـددة، تُعد أساسا للبنـاء الاجتماعى، وذلك مـثل التعليم والزواج والملكية، وتـكون هذه الأوجه من الحيـاة الاجتمـاعيـة مصحـوبة بأشكال متـمايزة من التكافل الاجتـماعى»[4]، حيث يدل تعبير نظام اجتـماعى Social Order ذاته «على الصور والنماذج المختلفة، والمؤكدة لبناء اجتمـاعى معين، وما يتعاقب عليه من تغييرات وعمليات اجتماعية، ناتجة عن التفـاعل الاجتماعى - أى تفاعل الأفراد فيما بينهم وبين بعضهم البعض من جهة، وتفاعلهم مع الوسط الاجتماعى من جهة أخرى»[5].

وإذا كان هذا (النسق)، الذى هو مـعنى من معانى (النظام)، إنما هو «مجـموعة مصـالح ونواحى نشاط، متـصلة بعضهـا ببعض، ويُفتـرض فى ذلك وجود مكون من أجزاء أو مظاهر، فى ترتيب منظم، يتميز بالتنسيق فى العمل، والتكامل فى البنيان»[6] - فإن من المنطقى أن يعبر هذا (النظام)، أو (النسق) الاجتماعى، عن نفسه، فى صورة «مجموعـة القوانين، التى ينبغى للأفراد أن يتقيدوا بهـا، أو يخضعــوا لها»[7]، حيث نجـد «النظام هو القـانون، وجـمـعـه نُظم أو أنـظمـة، وهى المشـتملة على الأوامـر والنواهى»[8].

---

(١) د. ذوقان عبيدات وآخران: **البحث العلمى: مفهومه، أدواته، أساليبه**؛ دار مجدلاوى للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ١٩٨٣م، ص٢٦٧.

(٢) الدكتور جميل صليبا: **المعجم الفلسفى**، الجزء الثانى (مرجع سابق)، ص٤٧١.

(٣) مجمع اللغة العربية: **المعجم الفلسفى** (مرجع سابق)، ص٢٠١.

(٤) نخبة من الأساتذة المصريين والعرب المتخصصين: **معجم العلوم الاجتماعية** (مرجع سابق)، ص٦٠٣.

(٥) المرجع السابق، ص٦٠٤.

(6) Dr. A. Zaki Badawi, Op. Cit., p. 49.

(٧) الدكتور جميل صليبا: **المعجم الفلسفى**، الجزء الثانى (مرجع سابق)، ص٤٧١، ٤٧٢.

(٨) المرجع السابق، ص٤٧٢.

وإذا كان (النظام) يعنى - فيما يعنيه - «مجموع الأفراد، الذين يشتركون فى حالة اجتماعية واحدة، أو ينخرطون فى سلك مهنى واحد»[1]، فإن هذا النظام يمكن أن يتسع فى مفهومه، ليشمل الإنسانية جمعاء، بما فيها من أمم وشعوب وقبائل، على نحو ما نفهم من مثل قول الله سبحانه:

﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴿١٣﴾ ﴾ [الحجرات].

إن هذا المعنى الذى أشار إليه القرآن الكريم، منذ أكثر من أربعة عشر قرنا من الزمان، هو ما نعيشه بحق فى هذا الزمان - زمان (العولمة)، أو (العالمية)، أو (النظام العالمى الواحد)، الذى بدأ على نحو ما بعد الحرب العالمية الأولى (١٤-١٩١٧)، ثم تطور على نحو أو آخر بعد الحرب العالمية الثانية، ثم زاد تطورا بعد تفكك عرى المعسكر الشيوعى، وظهور ما سموه (النظام العالمى الجديد)، وإن كانت آليات عمل هذا النظام، على النقيض تماما من آليات عمل النظام العالمى، الذى يدعو إليه القرآن الكريم، على نحو ما نفهم من الآية السابقة من سورة (الحجرات).

وبعد عشر سنوات تقريبا من ممارسة الحياة فى ظل هذا (النظام العالمى الجديد)، أرى أن يدور الكلام - فى هذا الفصل - حول المحاور الثلاثة التالية:

١- **النظام العالمى الجديد .. فى بداياته، وهو الصورة (الأولية) للنظام، كما تصورتها فى بداياته، وكما نُشرت فى الطبعة الأولى من كتاب (التربية المقارنة فى نهايات القرن - الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى النظام)[2].**

٢- **النظام العالمى الجديد فى النهايات.**

٣- **فى بعض مسائل التربية والتعليم فى مصر (توقعات لبدايات القرن).**

---

(١) المرجع السابق، ص٤٧٢.

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: **التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام** (مرجع سابق)، ص٢٤٧-٢٥٢، منشورا تحت عنوان (التربية وحقيقة ما يسمونه النظام العالمى الجديد).

أولاً: النظام العالمى الجديد فى بداياته

مصطلح (النظام العالمى الجديد)، الذى بدأ يفرض نفسه على مسامعنا كثيرا، منذ السنوات الأولى من العقد الأخير من القرن العشرين، ليس مصطلحا جديدا، كما يتصور الكثيرون، وإنما هو مصطلح قديم قِدم الحياة البشرية ذاتها على الأرض، وإن كان قد أخذ يتردد كثيرا، منذ الإصلاح الدينى فى الغرب، سنة ١٥١٥م.

لقد كان النظام العالمى قبل الإصلاح الدينى، متمثلا فى وجود نظامين يحكمان العالم، أحدهما هو (النظام الإسلامى) فى الشرق، والثانى هو (النظام المسيحى) فى الغرب، وكان هذا النظام الإسلامى/ المسيحى - فى حد ذاته - يمثل نظاما عالميا جديدا، بديلا لنظام الفرس / الروم، الذى كان يحكم العالم قبله، أو لِنَقُلْ: إنه كان نظام دينين سماويين يحكمان العالم، كبديل لنظام دينيين وضعيين يحكمانه.

وبظهور الإصلاح الدينى فى الغرب سنة ١٥١٥م، تفكك النظام المسيحى ذاته وتفتت، بين نظام كاثوليكى ونظام بروتستانتى، وكان هذا التفتت هو فى حد ذاته (نظاما عالميا جديدا)، يقابله - على الساحة الأولى - (تفتت) النظام الإسلامى ذاته، بين دويلاته التى تم تفتيتها، بسبب ضعف الخلافة العباسية فى بغداد.

ولقد أدت (الثورة الصناعية)، التى ظهرت فى الغرب، فى منتصف القرن الثامن عشر الميلادى، كأثر من آثار الإصلاح الدينى، وما صحبها من ثورات ممتدة فى أوربا، كان أبرزها (الثورة القومية)، التى أشعل نارها نابليون بونابرت Napoleon Bonaparte (١٧٦٩-١٨٢١م) - إلى الإسراع فى تتابع التغييرات، فى أوربا، وفى بلاد أخرى كثيرة غيرها، وكان كل تغيير منها يحمل بين طياته ملامح ما يسمى (بنظام عالمى جديد) . . حتى كان القرن العشرون، فكانت سرعة التغيير وجذريته فى نفس الوقت، وخاصة بعد حربين عالميتين اثنتين شهدهما، لا يفصل بينهما إلا أقل من ثلث قرن من الزمان . . شهد العالم (نظاما عالميا جديدا)، تتمخض عنه كل منهما، حيث «أطلق نفس الاسم بعد الحرب العالمية الأولى، وتمخض النظام عن مولد عُصبة الأمم، التى ولدت النازية والفاشية فى ظلها، فكانت الحرب العالمية الثانية، التى ولّدت نظاما عالميا جديدا ثانيا، هو الأمم المتحدة، التى شهدت مصرع نُظم كثيرة، ولُدت فى أحضانها»[1]، منها النظام

(١) كلية التربية جامعة عين شمس: مؤتمر التربية والنظام العالمى الجديد، ٢٠-٢٢ يناير ١٩٩١م؛ كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٢، ص١١.

الشيوعى، الذى كان من دعاماتها الرئيسية، من حيث وجوده فى مجلس الأمن، ومن حيث تأثيره الدولى الفاعل فيما سبق، فى السياسة الدولية.

وإذا كان ما سمى فى مطلع العقد الأخير من القرن العشرين (بالنظام العالمى الجديد)، «ليس جديدا فى الحقيقة، فماذا تراه يعنى هذا النظام العالمى الجديد - الجديد؟»، الذى يبدأ بمتناقضات، أوضحها «ما نراه من فك وتركيب فى الكيانات، التى تعارف عليها الناس، قبل هذا الشىء الذى سماه الناس بالنظام العالمى الجديد»، حيث «تتجمع أوربا على طريق هذا النظام، فى الوقت الذى يتفتت فيه الاتحاد السوفيتى»[1].
وأما العالم الثالث، فقد كانت حرب تحرير الكويت، بكل مقدماتها المعروفة، وبما انتهت إليه أيضا، هى بدايات النظام بالنسبة له، مما جعل رئيس وزراء ماليزيا، يأمل - فى رسالته إلى الأمم المتحدة - «أن لا يكون هذا النظام العالمى الجديد مفروضا على العالم، من قوة تريد أن تكون المستفيد الوحيد من التغيرات الراهنة»[2] - هى قوة الولايات المتحدة الأمريكية بطبيعة الحال.

ويرى الدكتور سليم الحص، رئيس وزراء لبنان الأسبق، أن «النظام العالمى المتداعى تحت وطأة الأحداث، التى كان الاتحاد السوفيتى وأوربا الشرقية والخليج العربى مسرحا لها، كان يرتكز إلى حد بعيد - عمليا - على القطبية الثنائية - أى على توازن القوى بين مجموعتين عسكريتين فى العالم»، «وبانحسار ظل الاتحاد السوفيتى كقوة عظمى منافسة، أو معادلة، للولايات المتحدة، اختل ميزان القوى، لا، بل رجح رجحانا حاسما، لصالح هذه الأخيرة وكتلتها»[3].

ويرى الدكتور محمد زيادة، أن هذا التوازن لم يختل لصالح الولايات المتحدة وحدها، ولكنه اختل لصالحها ولصالح بلاد الغرب التى تسير فى فلكها، مما يعنى «أن دول الشمال ماضية فى سعيها لإحكام سيطرتها على العالم، وأن «دول الشمال ماضية فى غيّها، بل إنها تزيد فى هذا الغى كلما اشتدت أزمتها الداخلية- أزمتها مع نفسها»،

---

(١) المرجع السابق، ص١١.

(٢) محاذير محمد: رسالة ماليزيا إلى الأمم المتحدة، وجهة نظر إسلامية نحو النظام العالمى الجديد، خطاب الدكتور محاذير محمد، رئيس وزراء ماليزيا، أمام الدورة السادسة والأربعين للأمم المتحدة، نيويورك، ٢٤ سبتمبر ١٩٩١؛ جمعية الدراسات والبحوث، عمان، الأردن، ١٩٩١، ص٤.

(٣) د. سليم الحص: «أى نظام عالمى جديد؟»، الفكر العربى، مجلة الإنماء العربى للعلوم الإنسانية؛ تصدر عن معهد الإنماء العربى فى بيروت، العدد السادس والستون، السنة الثانية عشرة (٤)، تشرين الأول، أكتوبر/ كانون الأول، ديسمبر ١٩٩١، ص٣٠.

حيث «لم يعد أمـام أمريكا إلا أن تنهب شعوب الأرض، ولا سـيما شعـوب ما يسمى بالعـالم الثـالث، وهى شعـوب أهل الجنوب بشكل خـاص»، وأن «الواقع أن الولايات المتحـدة الأمريكية خاصـة، والعنصر الغربى ثانيـا، قد حولت عـالمنا إلى عالم وَحْش، تسود فيه شريعة الغاب - شريعة القوى الذى يأكل الضعفاء ولا يشبع»[1].

وتؤكد الدراسات أن الـغرب - وعلى رأسه الولايات المتحدة - قـد خطط بذكاء للوصول إلى هذا الذى يسمى (بالنظام العـالمى الجديد)، وذلك منذ مؤتمر يالطا (٤-١١ شـباط/ فـبـراير ١٩٤٥)، الذى عـقد «بين الحُلَفَـاء الثـلاثة الكبـار آنذاك (روزفلت، وسـتالين، وتشرشل)، الذين اجـتمـعوا واتفـقوا على ترتيـبات سيـر المعارك الأخـيرة الحاسمـة، فى القضاء على النازية الألمانية، وعلى العسكريـة اليابانية، وتولد عن المؤتمر قطبان كبـيران، هما الولايات المتحـدة والاتحاد السوفيتى»، «فكانت بداية نـظام القطبية الثنائية الدولى»[2]. وبين القطبين كانت سلسلة من الحروب الباردة، وتنافس على إنتاج الأسلحة، بما فيهـا الأسلحة النووية، أدت إلى إرهاقهما معـا، مما دفع بهما إلى مرحلة من (الوفاق)، بدأت من السبعينات، حتى كان تورط الاتحاد السوفيتى العسكرى الكثيف فى أرض أفغانستان فى أواخر عام ١٩٧٩، «وكان هذا التورط بمثابة الصخرة التى تحطم عليها الوفاق بين العملاقين»[3].

وبدأت مرحـلة حرب باردة ثانيـة بينهمـا، انتهت باتفـاقهمـا سنة ١٩٨٥، على استئناف محادثات الحد من التسليح بينهما.

«ومن المفارقات أن اسـتئناف محادثات الحد من التـسليح فى جينيف، حدث فى اليوم نفـسه الذى انتُخب فيـه ميخـائيل غورباتشوف سكرتيـرا عاما للحزب الشـيوعى السوفيتى، ومع وصول غورباتشوف إلى زعامـة بلاده، انتهت حالة الحرب الباردة الثانية بين العملاقين، لتبدأ مرحلة جديدة»[4]، انتهت بمؤتمر مالطة بين بوش وجورباتشوف، فى ديسمبر ١٩٨٩م.

---

(١) د. مَعن زيادة: **معالم على طريق تحـديث الفكر العربى**، رقم (١١٥) من (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافـية شهـرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثـقافة والفنون والآداب، الكويت، ذو القـعدة ١٤٠٧هـ - يوليو/ تموز ١٩٨٧م، ص١٩، ٢٠.

(٢) د. نازلى معوض: «الأحـداث الرئيـسية منذ اتـفاق يالطا، حتى اجتـماع مالطا»، **الفكر العربى**، مجلة الإنماء العربى؛ تصدر عن معـهد الإنماء العربى فى بيروت، العدد السادس والـستون، السنة الـثانية عشرة (٤)، تشرين الأول، أكتوبر/ كانون الأول، ديسمبر ١٩٩١، ص٧٥.

(٣) المرجع السابق، ص٩١.

(٤) المرجع السابق، ص٩٥.

وفى الوقت الذى كان جورباتشوف يعمل فيه على إنهاء الحرب الباردة بين الاتحاد السوفيتى والولايات المتحدة الأمريكية، كان يعمل على إعادة بناء بلاده من الداخل، فى اتجاهات ثلاثة، أولاها هى (البيروسترويكا)، أى إعادة البناء، و (الجلاسنوست)، أى العلنية والمصارحة والمكاشفة، و (ريفوليتسيا)، أى الثورة على الجوامد التقليدية الماركسية المتصلبة»[1]، وبذلك عمل - وهو يدرى أو لايدرى - فى دق المسمار الأخير فى نعش الاتحاد السوفيتى، الذى انفرطَ عقده، وانفرط - معه - المعسكر الشيوعى كله، فى بدايات هذا الذى يسمونه (النظام العالمى الجديد) - الجديد.

وفى الوقت الذى كان النعش فيه يعدّ لنقل الاشتراكية إلى مثواها الأخير، كان ما يجرى فى المعسكر الآخر على النقيض، حيث بدأ أقطابه «يتجمعون فى محاور ثلاثة على الأقل، هى: أمريكا الشمالية، وأوربا الغربية، والشرق الأقصى من آسيا»[2].

وإذا تركنا محورى أمريكا الشمالية بزعامة الولايات المتحدة، والشرق الأقصى بقيادة اليابان، ووقفنا عند محور أوربا الغربية، وجدنا بلاد أوربا المختلفة، تتناسى أحقاد ماضيها، البعيد والقريب على السواء، وكل ما بينها من خلافات، دينية وسياسية واجتماعية وقومية، لتنفذ ما اصطلحت على تسميته بمشروع (أوربا ١٩٩٢)، ثمرة خطوات بدأت بلادها تقطعها منذ سنة ١٩٥٧، ويهدف هذا المشروع إلى «تحقيق أهداف معاهدة روما، التى تضمنت فى ديباجتها تصميم الدول الأوربية على أن تُرسِيَ (أسُس اتحاد قوى ودائم بين شعوب أوربا)»[3] - شبيه بذلك الاتحاد الذى كان بينها فى عصورها الوسطى، و «يقتصر فقط على تحطيم الحواجز الموجودة داخل الجماعة»[4] - كل الحواجز.

وهكذا ينتهى (النظام العالمى الجديد) إلى ترويض للشيوعية، ترويضا تمارسه الرأسمالية بأجنحتها الثلاثة، وتقوم بالدور الرئيسى فى هذا الترويض الولايات المتحدة الأمريكية - سيدة هذا (النظام العالمى الجديد)، التى أعلن رئيسها جورج بوش، فى

---

(١) المرجع السابق، ص٩٧.

(٢) د. سليم الحص: «أى نظام عالمى جديد؟» (مرجع سابق)، ص٢٧، ٢٨.

(٣) د. عبد المنعم سعيد: «أوربا ١٩٩٢، وتأثيراتها الاقتصادية والتكنولوجية والسياسية على العالم العربى»، الفكر العربى، مجلة الإنماء العربى للعلوم الإنسانية؛ تصدر عن معهد الإنماء العربى فى بيروت، العدد السادس والستون، السنة الثانية عشرة (٤)، تشرين الأول، أكتوبر/كانون الأول، ديسمبر ١٩٩١، ص١١٣.

(٤) المرجع السابق، ص١١٣.

أبريل ١٩٩١، أن «(النظام العالمى الجديد، لا يعنى تنازلا عن سيادتنا الوطنية، أو تخليا عن مصالحنا. إنه ينم عن مسؤولية أملتها علينا نجاحاتنا، وهو يعبر عن وسائل جديدة للعمل مع الأمم الأخرى، من أجل ردع العدوان، وتحقيق الاستقرار والازدهار، وفوق كل شىء: تحقيق السلام». و «هذا النظام، الذى يتجلى بالقُدرة على العمل المشترك، اجتاز الامتحان الحقيقى فى حرب الخليج)»[١].

وهذه العبارة الأخيرة من كلام الرئيس الامريكى الأسبق جورج بوش، كبير مهندسى النظام العالمى الجديد، تنقلنا من النظام المنتصر، والنظام الذى تم ترويضه، إلى الشىء الذى يتبقى على الكرة الأرضية، واسمه (العالم الثالث) - عالم الفقراء والمطحونين والجياع والمرضى، وعالم الاستبداد والظلم، وعالم المتناقضات .. العالم الواقع فى نصف الكرة الجنوبى، والذى هو ساحة (لعبة الكبار)، منذ مطالع القرن التاسع عشر، يتقاذفون بلاده بينهم، ويمارسون معه لعبة (مص الدم) و (الاستنزاف)، المنظمين بشتى السبُل.

ويقع العالم العربى والإسلامى فى القلب من هذا العالم الثالث، ويزيد من أهميته، للنظام العالمى القديم، وللنظام العالمى الجديد، ولأى نظام عالمى غيرهما يستجدّ، ذلك (الذهب الأسود)، الذى تفجّر من باطن أرضه، وذلك (النور السماوى) الذى يشع فى سمائه، متمثلا فى الإسلام، ومن ثم كان اهتمام الغرب بالذات به، اهتماما يفوق الوصف، وكان اهتمامه بخليجه، حيث «اتخذ التنافس الدولى فى الخليج العربى بعد الحرب العالمية الثانية مسارا جديدا، حينما ظهرت الولايات المتحدة الأمريكية، قوة سياسية منافسة لبريطانيا».

«وعلى الرغم من أن الاهتمام الأمريكى بمنطقة الخليج العربى كان موجودا منذ أوائل القرن الرابع عشر الهجرى (التاسع عشر الميلادى)، والذى كان متمثلا فى البعثات التنصيرية، والاتصالات التجارية، إلا أنه لم يتبلور بصورة قوية إلا بعد الحرب العالمية الثانية، حينما لمست الولايات المتحدة الحاجة إلى حماية مصالحها النفطية فى المنطقة»[٢].

وقد كان من نتائج هذا الاهتمام الأمريكى بالمنطقة، سلسلة المآسى التى مرت - وتمر - بها، والتى كان آخرها مأساة غزو العراق للكويت، فى أغسطس ١٩٩٠، أو

---

(١) د. سليم الحص «أى نظام عالمى جديد؟» (مرجع سابق)، ص٣١.

(٢) الدكتور فهد بن عبد الله السمارى أزمة الخليج العربى، دراسة فى الخلفية التاريخية والعوامل السياسية؛ من إصدارات المهرجان الوطنى للتراث والثقافة، الرياض، ١٤١٢هـ، ١٩٩٢م، ص ٢

«حرب الخليج الثانية»، التى «كانت فصلا من فصول المؤامرة على شعوب المنطقة»[١]، والتى يلاحظ المتخصصون فى الشئون السياسية فى المنطقة أنها كانت مؤامرة مدبرة من سنوات، وأنها (أى الأزمة) «لم تبدأ من فراغ، فقد كان الكافة على علم بنوايا العراق تجاه الكويت (أمريكا - الاتحاد السوفيتى - مصر - السعودية - الأردن - اليمن) على الأقل . .»، وأنه «لم تكن هناك رغبة حقيقية من أى طرف رئيسى أو ثانوى لاحتواء الأزمة»[٢]، وأن هدف الغرب - وعلى رأسه الولايات المتحدة - من (الإغراء) بغزو الكويت، ثم تحريرها، لم يكن - كما قال جيمس بيكر أمام الكونجرس الأمريكى بصراحة - «الحماية حفنة من الشيوخ»، وإنما «تدمير القوة العراقية (عسكريا - اقتصاديا - سياسيا - اجتماعيا)، مع التركيز على تدمير القدرة النووية»، و «استهلاك الأرصدة العربية، وتحويل الدول العربية إلى دول مدينة (بضمان البترول)، أو على الأقل عاجزة عن دعم أى نشاط إسلامى فيما بعد»، و«السيطرة على منابع النفط، والتحكم فى سوق النفط العالمى»، و «تجربة الأسلحة الغربية تجربة عملية ميدانية»، و «إحداث ردع كامل للقوى الإسلامية فى المنطقة، أو تدمير من يتدخل منها فى المعركة إلى جانب العراق (خاصة إيران - باكستان)»، و «التغطية على ما يحدث بداخل إسرائيل»[٣].

وهكذا، «فى الوقت الذى تتجمع فيه دول أوروبا (أو ١٢ دولة منها)، لتكوّن سوقا عالمية مشتركة، ونظاما نقديا موحدا، مع إزالة الحواجز الجمركية، وحرية انتقال السلع والأموال والأفراد، وحينما تسعى الولايات المتحدة إلى إيجاد تقارُب اقتصادى مع كندا»، «نرى - مع هذا - تشرذما كبيرا فى باقى دول العالم - الذى يسمى جوازا العالم الثالث - وربما لثانى عن قريب - أو عالم الفقراء»[٤] - مما يدل على أن «الشمال قد استغل محنة الأقطار النامية، لتشديد هيمنته، والتأثير فى سبل التنمية فى الجنوب»[٥].

---

(١) أزمة الخليج، والواقع الدولى الجديد، تقديم د. محمود عاكف؛ نادى أعضاء هيئة التدريس، جامعة القاهرة، القاهرة، أبريل ١٩٩١م، ص١.

(٢) أزمة الخليج، أبعاد الواقع، وآفاق المستقبل، تقديم د. سيد دسوقى حسن؛ نادى أعضاء هيئة التدريس، جامعة القاهرة، القاهرة، ص١٧١.

(٣) المرجع السابق، ص١٧٣، ١٧٤.

(٤) د. إبراهيم حلمى عبد الرحمن: التطورات الدولية الجارية، فرص ومحاذير؛ كتاب (الأهرام الاقتصادى) رقم ٣٧، القاهرة، مارس ١٩٩١، ص٣٩، ٤٠.

(٥) د. إبراهيم حلمى عبد الرحمن (إعداد): عالم الغد، عالم واحد أم عوالم متعددة؛ كتاب (الأهرام الاقتصادى)، رقم ٤٤، القاهرة، أكتوبر، ١٩٩١، ص٢٣.

وإذا كانت قضية (النظام العالمى الجديد) - الجديد، هى تحطيم القوى الغاشم - المنتصر، للضعيف المغلوب على أمره، فإن هذا التحطيم لا يكون بالتحطيم العسكرى وحده، فقد أثبتت تجربة اليابان مع الولايات المتحدة، أنه (أضعف) وسائل التحطيم، وإنما التحطيم الحقيقى، يكون بتحطيم (النسق) الثقافى لشعوب العالم الثالث، ممثلا فى اللغة القومية، وفى الدين السائد، وفى التاريخ الخاص لكل بلد.

وإذا ما تذكرنا أن الاسم الرمزى، أو (كلمة السر)، التى اختارها الجنرال نورمان شوارسكوف Norman Shwarskoff للهجوم البرى، الذى أنهى (عاصفة الصحراء)، وحرر الكويت من الجيش العراقى، كان (مرحبا بالعذراء)، أو (التحية العذراء)، أو (المجد للعذراء) Ave Maria (من تقرير بارتون چيلمان، المحرر العسكرى لصحيفة الواشنطن پوست Washington Post الأمريكية، الواسعة الانتشار فى الولايات المتحدة، فى ٢٣/٦/١٩٩١م) - إذا ما تذكرنا ذلك، وقفنا على المغزى الحقيقى (للنظام العالمى الجديد)، الذى بدأ مع بدايات (أزمة احتلال الكويت) واضحا للعيان، والذى ظهر قبلها يحرك الأحداث نحوها، قبل ذلك بسنوات، لنتأكد من أن هذا النظام، جزء من نظام الحروب الصليبية، الذى عبر عنه من قبل، الصليبيون السابقون قبله، فالجنرال اللّنبى يقول فى التاسع من ديسمبر ١٩١٧ - عندما دخل القدس: (الآن انتهت الحروب الصليبية)، وبعدها بأقل من ثلاث سنوات، يقول الجنرال جورو - عندما دخل دمشق - ووقف أمام قبر صلاح الدين الأيوبى: (هاقد عدنا يا صلاح الدين).

فالقضية - إذن - ليست قضية (حقوق إنسان) انتهكها العراق فى الكويت، وإنما هى قضية (نظام صليبى)، يراد له أن يحكم العالم، وأن يعود بالذات إلى (الشرق) - مهبط المسيحية، ليقضى على الإسلام وثقافته، ويشيّعه إلى مثواه الأخير، كما شيّع الشيوعية.

ومن هنا نفهم تلك الحملة الشرسة التى يوجهها هذا (النظام العالمى الجديد) المنتصر، إلى (النسق الثقافى) لبلاد العالم الثالث، وخاصة البلاد العربية والإسلامية، وإلى اللغة العربية خاصة، بوصفها لغة النسق الثقافى الإسلامى، وبوصفها لغة القرآن الكريم - وإلى الإسلام ذاته، كقوة فاعلة ومحركة للأحداث فى المنطقة - وللتاريخ الإسلامى أيضا، بوصفه القادر - وحده - على تعميق جذور الأمة، وعلى تحديد مسارها الواجب، نحو مستقبلها المأمول، فى نفس الوقت.

ومن هنا أيضا نفهم سر تشجيع المدارس الأجنبية فى بلادنا، بكل صورها وأشكالها ولغاتها ومللها، فى الوقت الذى تترصد نظم التعليم فى بلاد عربية كثيرة فيه، لكل ما هو إسلامى فى التربية.

ومن هنا أيضا نفهم أمورا كثيرة كثيرة، فى التربية وفى السياسة على السواء، فالتربية سياسة - أو تدبير - لصغار الأمة، والسياسة تدبير - أو تربية - لكبارها، وكم كان ابن سينا موفقا حين أطلق على مؤلفه التربوى عنوان (السياسة) أو (التدبير)، وكم كان ابن الجزار القيروانى موفقا أيضا، حين أطلق اللفظين معا على مؤلفه (سياسة الصبيان وتدبيرهم).

* * *

على أن مرور عام واحد - لا يزيد، على ما يسمونه (النظام العالمى الجديد)، يؤكد لنا أن هذا (النظام العالمى الجديد)، هو أبعد ما يكون عن كلمة النظام System، بالمعنى العلمى للكلمة، وأن ما جرى مجرد مخاض، على طريق نظام يمكن أن يُولَد.

ففى خلال هذا العام الواحد، بدأ ما يشبه (التمرُّد) الغربى على (نظام) تكون الولايات المتحدة الأمريكية هى سيدته، والأسد الهَصور فيه، وليس موقف ألمانيا، ولا موقف فرنسا، ولا موقف الصرب فى يوغوسلافيا، ولا موقف السويد من الوحدة الأوربية - إلا بدايات لتصدُّع وشيك، على الساحة التى بدت منتصرة، وقوية بوحدتها، كما بدت فى حرب الخليج، أو في مؤامراته بتعبير أصح.

بل إن الوهن بدأ يتسرب إلى الكيان الأمريكى ذاته.

كل هذا فى الوقت الذى لم تمت فيه الماركسية بتفكك الاتحاد السوفيتى، وانفراط عقد النظم الشمولية التى كانت تسير فى فلكه، فما زالت الماركسية تتمتع بصحة جيدة، فى الصين وفيتنام ولاوس وكوريا الشمالية، على سبيل المثال، وما زالت تلعب - بذكاء شديد، ومرونة لم تُعهد عنها - مع الفائز الحقيقى مما جرى، قبل هذا الذى فرحت الولايات المتحدة بتسميته (بالنظام العالمى الجديد)، وما زال يجرى بعده .. وهو اليابان، التى لم تهلل ولم تكبر، وإنما أخذت تزيد فى تعاملاتها التجارية مع الدول الآسيوية، زيادة واضحة، فى السنوات الخمس التى سبقته (٨٥/ ١٩٩٠)، كما أخذت تزيد فى استثماراتها فيها، وفى معوناتها الاقتصادية لها، مما خفف من غلواء الماركسية، حتى فى الصين، قبل بريسترويكا جورباتشوف بسنوات - كل هذا، والغرب - وعلى

رأسه الولايات المتحدة - مشغول بالشيوعية والديمقراطية وحقوق الإنسان والإرهاب، وغيرها من القضايا التى أراد فرضها على غيره، مدفوعا بجنون العظمة، الذى بلغ ذروته فى حرب الخليج . . قبل أن (تأتى الرياح بما لا تشتهى السفن).

على أن القول بأن اليابان هى الفائز الحقيقى فى المعركة، يعد كلاما سابقا لأوانه أيضا؛ لأن من يقول به على علاته، إنما ينسى الدور المتعاظم لأعداء اليابانيين القدامى، الذين صاروا - اليوم - من أصدقائها، وخاصة الصين وكوريا . . فضلا عن النمور الآسيوية الأربعة الصاعدة بطبيعة الحال (كوريا الجنوبية، وتايوان، وسنغافوره، وتايلاند)، فالكل يعمل فى صمت، مستفيدا من أخطار الضجيج التى أطاحت من قبل بالاتحاد السوفيتى والكتلة الشرقية كلها، وتوشك أن تطيح بالمعسكر الحر - كما يسمونه - وعلى رأسه الولايات المتحدة.

وإذا كان الحديث كله دار - ويدور - حول المعسكر الشيوعى - المعسكر الرأسمالى - اليابان - الدور الآسيوى القادم، فإن إغفال (الإسلام) فيما يجرى، يُعدّ خطأ علميا جسيما.

ذلك أن الإسلام كان هو المحرك للأحداث منذ البداية.

فالإصلاح الدينى، الذى تفجرت شرارته فى الغرب فى أوائل القرن السادس عشر (١٥١٥م)، إنما تَمَّ بوحى من الإسلام، للقضاء عليه، بعد فشل الحروب الصليبية.

وكل ما تم بعد الإصلاح الدينى فى الغرب من حركات وممارسات، أدت - فى النهاية - إلى ما يعيشه العالم اليوم من فوضى، يطلقون عليها اسم (النظام العالمى الجديد) . . كان الإسلام هو المستهدف فى الكثير منها.

لقد كان هو المستهدف بإسقاط الخلافة فى تركيا، وكان هو المستهدف بإقامة دولة إسرائيل، وكان هو المستهدف بغرس عملائه هنا وهناك، فى مراكز السلطة فى البلاد الإسلامية، بعد أن اضطرت جيوش الاستعمار الغربى إلى أن تنسحب، وكان هو المستهدف بافتعال أزمة الخليج، وتدمير العراق.

ورغم أن (الجسد) الإسلامى قد أُثخن بالجراح - فى الجمهوريات الإسلامية بالاتحاد السوفيتى السابق، وفى أفغانستان، وفى عدن، وفى الصومال، وفى بقاع كثيرة غيرها من العالم الإسلامى، مثلما أُثخن بالجراح من قبل فى تركيا كمال أتاتورك، ومثلما يُثخَن الآن فى تايلاند، وفى البوسنة والهرسك، فإن الجسد لا يزال يتحرك،

وكل الدلائل تشير إلى أنه فى طريقه إلى أن يستعيد صحته، بدليل هذا الصراخ الذى نسمعه فى داخل العالم الإسلامى وفى خارجه على السواء، خوفا من (الأصولية) الإسلامية، التى تحولت من (الكلام) إلى (الفعل)، فصار الجميع يعملون لها ألف حساب .. بدءا من دولة إسرائيل ذاتها، وهى تواجه - بكل أسلحة الدمار - (أطفالا)، ليس لهم من سلاح سوى الحجارة، التى سُمُّوا بها (أطفال الحجارة) .. وانتهاء بالدول التى لا تستطيع أن تفعل لبلادها شيئا أكثر من ربطها بنُظم تستطيع أن تحافظ لها على كراسى الحكم.

إن ما يجرى على الساحة العالمية من حول الإسلام، وما يجرى بداخل هذا (الجسد) الإسلامى، من تفاعلات، إنما يؤكد كله شيئا واحدا، هو أن الساحة العالمية المعاصرة، لا تقتصر على (اللاعبين) المعروفين، الذين يتحدثون عنهم، وإنما هى يمكن أن تتسع للاعبين آخرين، قد يكونون أبعد أثرا فى توجيه الحياة الإنسانية، من اللاعبين التقليديين المعروفين، وهم اللاعبون الذين لفت إلى خطورتهم الأنظار، أحد كبار الصليبيين المعاصرين، وأحد مهندسى الفوضى الحالية، التى يسمونها (بالنظام العالمى الجديد)، والمفضوح فى (فضيحة ووترجيت) - الرئيس الأمريكى الأسبق، ريتشارد نيكسون Richard Nixon، فى كتابه الذى أصدره بعد طرده من البيت الأبيض، بفضيحته .. وأقصد بهم جماعة (الأصوليين) المسلمين، الذين تدل الأحداث الدائرة من حولنا فى قلب العالم الإسلامى، على أنهم بدءوا يتحركون .. بعقل، وبوعى، وبفهم عميق للحياة والأحياء. ولو أن الله بعث فيهم (صلاح الدين) جديدا، أو (قُطُز) آخر، لسارت هذه الفوضى التى تحكم العالم الآن سيرا آخر، غير السير الذى يخططه للعالم .. اللاعبون التقليديون، الذين يتحدثون عنهم.

ثانيا: النظام العالمى الجديد فى النهايات[1]

بدا أمر (النظام العالمى الجديد) - فى بداياته - كما رأينا فى (أولا) كما لو كان مسألة غربية/ شرقية، وإن كانت الولايات المتحدة هى التى كانت تتزعم العالم الغربى - والعالم كله - فى إدارة الأحداث، لتحرير الكويت.

ثم جاءت السنوات العشر التالية، لتثبت أن المسألة مسألة أمريكية خالصة، اقتيدت بلاد الغرب ذاتها إليها اقتيادا، ندمت عليه بعد ذلك، بصور مختلفة، ليس هذا مجال الحديث عنها الآن.

بل إن هذه السنوات العشر أثبتت ما هو أكبر من ذلك، وهو أن المسألة مسألة يهودية خالصة، اقتيدت إليها الولايات المتحدة ذاتها اقتيادا - كما سنرى فيما بعد - بعد أن نستعرض - وبسرعة - قصة الولايات المتحدة تلك، لنفهم - منها - ما نراه كان يجرى فى السنوات العشر التى اختتم بها القرن العشرون، فى آخر أيامه فى دنيا الناس، ولنتنبأ بما يمكن أن يجرى مستقبلا، فى القرن الحادى والعشرين.

والولايات المتحدة الأمريكية الحالية، هى الثمرة اليانعة لنظام الإصلاح الدينى، الذى تفجر فى الغرب سنة ١٥١٥م، حيث قاد تحرير العقل الأوربى - بالإصلاح - إلى إطلاق العنان لحرية الفكر، بعد تحرير هذا العقل من سلطان الكنيسة، وإلى ظهور (الاختراعات)، مما جعل القرن السادس عشر يبدو - فى نظر المؤرخين العلميين - (قرن الاختراع)، حيث تمت فيه أخطر ثلاثة اكتشافات فى نظرهم، وهى «الطباعة والمفرقعات والمغناطيس، وذلك لأن هذه الاكتشافات الثلاثة غيرت تماما صورة وحالة الأشياء فى العالم بأكمله»، فقد «أثر الاكتشاف الأول فى الأدب، والثانى فى الحرب، والثالث فى الملاحة. وقد تبعت ذلك تغيرات لا حصر لها»[2] - على حد تعبير لانسلوت هوجين.

ولقد كانت هذه الاكتشافات الثلاثة، هى التى وجهت أنظار الغرب - بعد الإصلاح الدينى وما تبعه من قلاقل واضطرابات فى القارة الأوربية - إلى ما صار يسمى بالولايات المتحدة الأمريكية، فقد بدأت حركات الاكتشاف تتجه إلى هذه (البقعة) الغامضة من الأرض، التى كان قد سبق إليها - من أقصى شمال أوربا - هيرجولفسون سنة ٩٨٦م، ثم إيركسنون سنة ١٠٠٠م، ثم - من أسبانيا - كريستوفر

(١) إذا كان المحور الأول من هذا الباب قد كتب مع بدايات النظام، معتمدا على الحدس والتخمين العلميين بطبيعة الحال، فإن هذا المحور - الثانى - كان آخر ما كُتب، بعد عشر سنوات كاملة من معايشة هذا النظام العالمى الجديد.

(٢) لانسلوت هوجين: **العلم للمواطن**، الجزء الثالث، (مرجع سابق)، ص٥

كولمبس وماجلان - فى رحلته الشهيرة حول العالم (١٥١٩ - ١٥٢٢م) وفاسكودى جاما (١٤٦٩- ١٥٢٤م) - إضافة إلى ماركوبولو بطبيعة الحال.

لم تكن وجهة نظر هؤلاء جميعا اكتشاف أرض جديدة، وإنما اكتشاف طريق بحرى مباشر، يربط ما بين أوربا وبين الصين والهند واليابان، وغيرها من بلاد الشرق، التى عاد ماركوبولو منها محملا بالذهب والتوابل، وغيرها من خيرات الأرض، التى أسالت لُعاب أمراء أوربا . . طريق أقصر من طريق رأس الرجاء الصالح.

وقد كانت أشهر هذه الرحلات على الإطلاق، رحلة كريستوفر كولمبس Christophe Columbus (١٤٥٢-١٥٠٦م)، الذى وعدته الملكة إيزابيلا، ملكة أسبانيا، بعشر ما سيعود به من غنائم، وبتعيينه أميرا لأية أراضى يكتشفها.

وفى طريقه إلى الصين والهند واليابان، ضل كريستوفر كولمبس طريقه إلى هذه الأرض، ثم وقعت عينه عليها بالصدفة، ولكنه وجد فيها أعدادا بسيطة من الآدميين، الحفاة العراة المتوحشين، فظن نفسه قد وصل إلى الهند أو إندونيسيا، فأطلق على من وجد فيها من الآدميين اسم الهنود Indios، ومن هنا كانت تسميتهم بالهنود الحمر.

وفى عام ١٤٩٩هـ، قام أمريقوفسبوتشى برحلتين إلى نفس الأرض، وكان يقصد برحلتيه الصين، إلا أنه تأكد له أنه لم يصل إلى الصين، فأطلق على هذه الأرض اسم الأرض الجديدة New Land، ومن ثم أطلق على هذه الأرض الجديدة اسم (أمريكا)، نسبة إليه.

ورغم أن الأسبان والبرتغاليين كانوا هم الذين اكتشفوا هذه (الأرض الجديدة)، فقد بدأت الأنظار فى مختلف بلاد أوربا تتجه إليها، وخاصة إنجلترا وفرنسا، مما جعل موجات (المهاجرين) منها تتجه إليها، مزودين هذه المرة (بالبارود)، لاستئصال شأفة سكانها الأصليين، ممن سموهم - كما سبق - (بالهنود الحمر)، الذين يغلب على الظن أنهم عبروا إليها من سيبيريا إلى ألاسكا، عن طريق ممر كان يربط بين القارتين.

وهكذا دفعت القلاقل والاضطرابات، التى نتجت عن الإصلاح الدينى فى الغرب، بالعديد من الهجرات الأوربية، وخاصة من إنجلترا وفرنسا، إلى الهجرة، فأنشأت «إنجلترا مستعمرة فرجينيا سنة ١٦٠٧»، «فى حين أن فرنسا بدأت تستعمر أراضى نهر سنت لورانس»، «وهى الأراضى المعروفة بشبه جزيرة أكاديا».

«ولما نشبت المنازعات الدينية فى إنجلترا إبان القرن السابع عشر، هاجر كثير من البيوريتان إلى أمريكا، حيث أسسوا فى جنوب المنطقة الفرنسية خمس مستعمرات، كانت تعرف باسم إنجلترا الجديدة New England، بينما أنشأ الكاثوليك والأنجليكان»

«ثلاث مستعمرات في جنوب القارة. أما عن المنطقة الواقعة بين إنجلترا الجديدة والمستعمرات الجنوبية، فكانت تشغلها ثلاث مستعمرات هولندية، آلت إلى إنجلترا بمقتضى معاهدات بريدا (١٦٦٧)». «وبذلك أصبح للإنجليز ثلاث عشرة ولاية، يسكنها نحو مليون من السكان».

و «أما الفرنسيون، فقد حاولوا - بعد الاستيلاء على أكاديا، أن يتوغلوا في الداخل، فزحفوا على سنت لورانس، وأنشأوا - عام ١٦٠٨ - مدينة (كويبك)، المشرفة على النهر»[١].

وقد ظلت المستعمرات الأمريكية تابعة للتاج البريطاني حتى النصف الثاني من القرن الثامن عشر، حيث بدأ السعي للانفصال عن بريطانيا، والاستقلال، بسبب التعسف في فرض الضرائب، فكان إعلان الاستقلال في الرابع من يوليو سنة ١٧٧٦م، الذي تأثر فيه توماس جيفرسون وغيره، ممن صاغوا (إعلان الاستقلال الأمريكي)، بأفكار الثوريين الأوربيين، الذين تبنوا أفكار البيوريتان Puritans[٢] من أمثال جان جاك روسو Jean Jacques Rousseau (١٧١٢-١٧٧٨) - وجون لوك John Locke (١٦٣٢-١٧٠٤) ومنتسيكيو Montesquiw (١٦٨٩-١٧٧٥) - فراح هذا الإعلان «يؤكد على (تلك الحقوق الثابتة)، التي وهبتها للإنسان، (الطبيعة، وإله الطبيعة)، ومنها الحياة، والحرية، والجري وراء السعادة»[٣]، وهو ما كان ينسجم تماما مع نفسيات أولئك المهاجرين الأوائل، الذين كانوا يتطلعون - رغم التناقضات بينهم - إلى شيء واحد، هو «الحرية، والفرص، واحتمال الحصول على شيء أحسن»[٤].

---

(١) محمد قاسم، وحسين حسني: تاريخ أوروبا الحديثة، من عهد النهضة الأوربية إلى نهاية عهد الثورة الفرنسية ونابليون؛ وزارة المعارف العمومية، المطبعة الأميرية ببولاق، القاهرة، ١٩٣٤م، ص١١٣، ١١٤.

(٢) البيوريتان Puritans هم جماعة المتطرفين البروتستانت، الذين ظهروا في إنجلترا، بعد انتشار الحركة البروتستانتية بها بعد الإصلاح الديني، والذين رفضوا التصالح مع الكنيسة الكاثوليكية، أو التفاهم معها، لإنهاء الحرب بين الكاثوليك والبروتستانت، ومن ثم وقفوا في وجه الكنيسة الأنجليكانية الإنجليزية، والحكومة الإنجليزية التي كانت تحميها، بسبب موقفها غير الحازم من قضية الحرب تلك، ولم ينضم البيوريتان إلى الكنيسة الأنجليكانية إلا عندما تعرضت المذاهب البروتستانتية كلها للخطر، بعد أن دبت الحياة في الكاثوليكية من جديد، على أثر انقسام الحركة البروتستانتية.

(٣) جورج سول (مرجع سابق)، ص٥٣.

(٤) ستيفن فنسنت بنيه: أمريكا، ترجمة عبد العزيز عبد المجيد؛ مكتب الولايات المتحدة للاستعلامات، القاهرة، ١٩٤٥، ص١٤٥

وفى مارس ١٧٨١، تكون بين المستعمرات الثلاث عشرة نظام كونفيدرالى ضعيف، ثم عُقدت مؤتمرات عدة، لجعل هذا النظام أقوى، بإقامة اتحاد فيدرالى بينها، كان أشهرها وأقواها مؤتمر فيلادلفيا، الذى اجتمع فيه ممثلو المستعمرات الثلاث عشرة، فى الرابع من يولية سنة ١٧٧٦، وأعلنوا استقلالها من جانب واحد، ثم تم التصديق على الدستور لإقامة حكومة فيدرالية فى ٤ يوليو سنة ١٧٨٨، واختير جورج واشنطن أول رئيس لها بالإجماع، لتنطلق البلاد - بعد ذلك - إلى ما وصلت إليه الآن، مارة بسلسلة من الأزمات، استطاعت البلاد أن تجتازها جميعا، بنمط الحياة الذى اختاره هؤلاء المهاجرون إليها، جيلا بعد جيل - وأن تحول هذه الأزمات إلى أسباب قوة مستعينة بالتعليم، الذى صهرت به المهاجرين جيلا بعد جيل، فى بوتقة الحياة الجديدة، وزودت به الأجيال الجديدة، بمفاتيح الحياة، ومفاتيح تحقيق الآمال جميعا.

ولعله يلاحظ أن هذا السيناريو الذى تم على أرض الواقع فى (الأرض الجديدة)، هو نفس السيناريو الذى تم - بعد ذلك - فى قارة بأكملها، هى أستراليا، وهو نفس السيناريو الذى خُطط لأن يتم فى فلسطين - أرض الديانات وأرض الأنبياء - فى نهايات هذا القرن العشرين - لولا وقفة اضطر العرب إليها اضطرارا، كما سنرى، وساعدهم عليها جو الاشمئزاز العالمى من الممارسات اليهودية والأمريكية جميعا.

* * *

كان هذا عن الولايات المتحدة الأمريكية، سيدة (النظام العالمى الجديد)، مصممة السيناريو الإرهابى، الذى يقوم على إحراق الأرض بمن عليها، تمهيدا لسكناها - فماذا عن اليهود - مطبقى هذا السيناريو بالكامل - بكل قسوته ووحشيته - فى فلسطين - العزيزة على المتدينين فى كل أديان السماء؟

وماذا عن اليهودية التى يؤمنون بها؟.

إن «اليهودية هى ديانة العبرانيين، المنحدرين من إبراهيم عليه السلام، والمعروفين بالأسباط من بنى إسرائيل، الذين أرسل الله إليهم موسى عليه السلام، مؤيدا بالتوراة، ليكون لهم نبيا». و«موسى عليه السلام، رجل من بنى إسرائيل، ولد فى مصر، أيام فرعونها رمسيس الثانى (١٣٠١-١٢٣٤ ق.م)، وقد تربى فى قصر هذا الفرعون، بعد أن ألقته أمه فى النهر وهو داخل التابوت»[1]، ومن ثم فإن «اليهود كتابيون موحدون،

(١) الندوة العالمية للشباب الإسلامى: الموسوعة الميسرة، فى الأديان والمذاهب المعاصرة؛ الطبعة الأولى، الرياض، ١٤٠٩هـ/١٩٨٨م، ص٥٦٥.

وهذا هو الأصل»[١]، إلا أنهم حرفوا كتب السماء التى نزلت عليهم، حيث نرى «الإله لديهم اسمه يهوه، وهو ليس إلهًا معصومًا، بل يخطئ ويثور، ويقع فى الندم، وهو يأمر بالسرقة، وهو قاس، متعصب، مدمر لشعبه، وهو إله بنى إسرائيل فقط، وهو بهذا عدو للآخرين. إنه يسير أمام جماعة من بنى إسرائيل، فى عمود من سحاب»[٢].

ويرى المرحوم عباس العقاد أن «أوثق الأقوال عن نشأة العبريين منذ أربعين قرنا على وجه التقريب، أنهم قبيلة بدوية صغيرة، عاشت زمنا فى جنوب بلاد العرب إلى الشرق، وبقيت فيه على حالة بين الإقامة والترحل إلى مسافات قريبة، حتى انتقلت - مع ملازمتها الشاطئ - إلى جنوب وادى النهرين»، ومن ثم «فالعبريون - فى نشأتهم - قوم ضعاف قليلون فى العدد، مضطرون إلى الاكتفاء بالمعيشة التى يتركها سادة الصحراء زهدا فيها، واستغناء عنها، ونكاد نعلم من ذلك مواقع نشأتهم الأولى، قبل وفودهم إلى العراق، وبعد مقامهم فيه إلى أيام الخليل إبراهيم». كما يرى - العقاد - أنه «فى هذه المعيشة البدوية الحضرية، يكمن كل سر من أسرار التاريخ العبرى، من فجر التاريخ إلى العصر الحاضر، وإليها يرجع تعليل المشكلات والأزمات التى تعرض لها العبريون، أو عرضوا لها أنفسهم، ولا يزالون معرضين لها حتى هذه الأيام»، وأن «مشكلة العبريين قديما وحديثا هى هذه المشكلة: هى مشكلة (التحجر) على حالة القبيلة وحالة (العصبية) بالدم والسلالة. وعقيدتهم - فى جوهرها - هى عقيدة عصبية منعزلة، تؤمن بإله تعبده، لأنه إلهها، وهو الإله الذى يرعاها، لأنها شعبه الذى يحابيه بين الشعوب، لغير سبب، ولغير فضيلة فيه، غير أنه شعبه المختار لديه، وهذه حالة من العزلة (المتعصبة)، لابد أن تسوق القوم إلى اصطدام عنيف بينهم وبين جيرانهم، من جانب البادية ومن جانب الحاضرة»[٣].

وهكذا كان أول تجمع منظم لليهود على يد موسى عليه السلام، الذى ولد فى مصر، فى عصر كان يضيق فرعونها (رمسيس الثانى) الخناق على اليهود، فأراد الله أن يشب فى قصر هذا الفرعون، فلما شب قتل مصريا، مما دفعه إلى الهرب إلى مدين، حيث عمل راعيا لدى شعيب عليه السلام، مقابل تزويجه بإحدى ابنتيه، حيث أوحى الله إليه - فى طريق عودته - بأن يذهب هو وأخوه هارون إلى فرعون، لدعوته إلى

(١) المرجع السابق، ص٥٧٠.

(٢) المرجع السابق، ص٥٧١.

(٣) عباس محمود العقاد: **الثقافة العربية أسبق من ثقافة اليونان والعبريين**، رقم (١) من (المكتبة الثقافية)، دار القلم ومكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص٥٣-٥٦.

الإيمان بالله، ولاستخلاص بنى إسرائيل من بين يديه، فقادهم - فى عصر ابنه منفتاح - سنة ١٢١٣ ق.م - إلى سيناء، بعد أن أغرق الله الفرعون الابن فى اليم، حيث غضب الله سبحانه عليهم، وتركهم يتيهون فى صحرائها أربعين سنة، مات خلالها سيدنا موسى ودفن فى كثيب أحمر، دون أن يدخل فلسطين، كما مات أخوه هارون، ودفن فى جبل هور[1].

وقد تولى قيادة القوم - بعد موسى وهارون - يوشع بن نون، الذى وصل ببنى إسرائيل إلى أريحا، عن طريق شرقى الأردن، فلما مات يوشع سنة ١١٣٠ ق.م، تقسمت الأرض التى دخلوها بين الإثنى عشر سبطا، يحكمهم قضاة من الكهنة، كان آخرهم صموئيل شاءول، الذى نقلهم من الحكم العشائرى البدائى - على مدى مائة عام - إلى تجمع كبير، حيث صار هو ملكا عليهم، وكان سيدنا داود واحدا من جنوده، كان هو الذى تمكن من التغلب على جالوت قائد الفلسطيين، ومن ثم تأهل لأن يكون الملك الثانى فيهم، حيث ملكهم أربعين سنة، واتخذ من أورشليم (القدس) عاصمة له، وحيث أقام الهيكل - الذى تدور حوله أحداث هذه الأيام - ونقل التابوت إليه، وإن كان ابنه سليمان هو الذى شيده، فى السنة الرابعة لجلوسه على العرش، واستمر بناؤه سبع سنوات (انتهى منه حوالى سنة ٩٦٢ ق.م)، وكان صغير المساحة، لا يزيد عن ٣٠٠ متر ربع.

وقد تولى سيدنا سليمان الملك بعد والده - داود - سنة ٩٧٥ ق.م، واستمر حكمه أربعين سنة (حتى ٩٣٥ ق.م)، خلفه بعدها رحبعام، الذى صار ملكا سنة ٩٣٥ ق.م، إلا أنه لم يحظ بمبايعة الأسباط، فمال عنه بنو إسرائيل إلى أخيه يربعام، مما أدى إلى انقسام المملكة إلى قسمين: شمالية اسمها إسرائيل، عاصمتها شكيم، وجنوبية اسمها يهوذا، وعاصمتها أورشليم»[2].

وفى سنة ٧٢١ ق.م، وقع اليهود تحت قبضة الآشوريين، فى عهد الملك سرجون الثانى ملك آشور، فزالوا من التاريخ، فيما سقطت مملكة يهوذا تحت قبضة البابليين سنة ٥٨٦ ق.م، حيث احتل نبوخذ نصر القدس، ودمر الهيكل وأزاله تماما، وأسر صدقيا ملك اليهود، وأرسله إلى بابل ومعه خمسون ألف أسير، فيما عرف فى التاريخ باسم (السبى البابلى)، الذى استمر من سنة ٥٨٦-٥٣٨ ق.م، والذى يتردد ذكره كثيرا فى

---

(١) الندوة العالمية للشباب الإسلامى (المرجع الأسبق)، ص٥٦٥.

(٢) المرجع السابق، ص٥٦٦.

التوراة، تردد ما جرى لهم فى أرض العبودية (مصر) على يد فرعون - فكان هذا هو التدمير الأول للمعبد، الذى يدور حوله الجدل منذ بداية النظام العالمى الجديد.

وقد عاد اليهود إلى القدس مرة ثانية، فى عهد قورش ملك الفرس، حيث سمح لليهود بالعودة إليها، فأقاموا بها هيكلا آخر سنة ٥١٦ ق.م، لم يكن على مستوى هيكل سليمان من الناحية الفنية بطبيعة الحال.

وحينما احتل الرومان أورشليم (القدس) سنة ٦٣ ق.م، وفى فترة حكم هيرودوس، وكان يهوديا يحمل الجنسية الرومانية، تمكن من تجديد بناء الهيكل سنة ٢٠ ق.م، وأقام حائطا مربعا حوله، مساحته ٣٢٤٠٠ متر مربع، ولكن القائد الرومانى تيطس احتلها بعد ذلك سنة ٧٠م، لإخماد ثورة لليهود فيها، ودمر الهيكل المقدس، الذى كان هيرودوس قد جدده، فكان ذلك هو التدمير الثانى للهيكل.

كما تم تدمير أورشليم بكاملها بعد ذلك، وطرد اليهود جميعا منها، ومُنعوا من الإقامة فيها، وذلك سنة ١٣٥م، فى عهد الإمبراطور الرومانى هدريانوس، وعلى يد أوريانوس، الذى أنشأ مكانها مدينة رومانية سماها إيلياكابيتولا، وبنى بها هيكلا وثنيا سماه جوبيتار، قام المسيحيون بتدميره بعد ذلك، فى عهد الإمبراطور قسطنطين.

وقد ظل منع اليهود من دخول المدينة المقدسة عدة قرون، وعندما بدءوا يتسللون إليها خفية، أصدر هرقل ملك الروم - بعد توليه الحكم سنة ٦٢٨م - أمرا بإبعاد اليهود عن إيليا (القدس) ثلاثة أميال.

وهكذا لم يكن لليهود أى أثر فى فلسطين سنة ٦٣٦م، عندما فتح المسلمون مدينة إيليا (القدس)، فى عهد عمر بن الخطاب، ولم يكن لهيكلهم المقدس وجود، حتى لقد «اشترط عليهم صفرونيوس، بطريرك النصارى، ألا يسكن المدينة أحد من اليهود»[١].

وهكذا يكون الهيكل (هيكل سليمان) - الذى يحرك التاريخ المعاصر، من خلال اليهود الذين يمسكون بخناق العالم فى هذا النظام العالمى الجديد - قد تم تدميره منذ نحو ٢٥٠٠ سنة، كما تم تدمير الهيكل الذى أقيم بدلا منه منذ نحو ألفى سنة، بعد أن كان هيرودوس قد جدده، ثم تمت إزالة كل أثر له ولليهود سنة ١٣٥م، بعد إزالة مدينة أورشليم (القدس) بأكملها.

---

(١) المرجع السابق، ص٥٦٧

أما المسجد الأقصى، الذى يفتشون تحته، ويخططون لهدمه، لإقامة الهيكل مكانه، فقد تم بناؤه فى عهد الخليفة الأموى عبد الملك بن مروان سنة ٧٤هـ (٦٩٣م)، وتم هذا البناء فى عهد ابنه الوليد بن عبد الملك سنة ٨٦هـ (٧٠٥م) - وبلغت مساحته ٤٤٠٠ متر مربع، كما تبلغ مساحة حرمه الشريف ١٤٤ ألف متر مربع.

والمسجد الأقصى - بمعناه الدينى - يشمل المسجد الأصلى، ومسجد قبة الصخرة، والمساحة المحيطة بهما، بما فى ذلك السور والأبواب.

ويرى ول ديورانت أن طرد اليهود من فلسطين قد أدى إلى انتشارهم وتشتّتهم فى جميع أنحاء العالم، فما أن «وافى عام ٧٠ من بعد الميلاد، حتى كان آلاف من اليهود فى سلوقية على نهر دجلة، وفى غيرها من مدائن بارثيا - وكانوا كثيرى العدد فى بلاد العرب، ومنها عبروا البحر إلى بلاد الحبشة، وكانوا فى سوريا وفينيقية، وكانت لهم جالية كبيرة فى طرسوس وإنطاكية وميليتس وإفوس وسرديس وأزمير ...». «أما فى غرب البحر الأبيض، فكانت هناك جماعات من اليهود فى قرطاجنة وسرقوسة وبتيولى وكبوا وبمبى وروما»، وأنهم «قد أثاروا - بكثرة عددهم ولباسهم وطعامهم وختانهم وفقرهم وطمعهم ورضائهم وعزلتهم ...» - «أثاروا بهذا كله حركة عداء للسامية، تختلف من المزاح فى الملاهى والسخرية بهم»، «إلى ذبحهم فرادى فى الشوارع، وقتلهم زرافات فى المذابح المدبرة»[1]، وأنهم كانوا «ينتعشون على الدوام بعد هذه الخطوب، وكانوا يعيدون بناء معابدهم فى صبر وأناة، وينظمون شئون حياتهم، ويكدحون، ويتجرون، ويرابون، ويصلون، ويأملون، ويزدادون ويتضاعفون»، وأن دين آبائهم كان «يزداد قيمة لديهم كلما زاد الهجوم عليه، وكان التلمود والكنيس الدعامتين والملجأين اللذين لا غنى عنهما لشعب حائر، تقوم حياته على الرجاء، ويقوم رجاؤه على الإيمان بالله»[2].

كما يرى ول ديورانت أنهم - فى الفترة من سنة ٥٦٥-١٣٠٠م، «كان لليهود وقتئذ شريعة، ولكن لم تكن لهم دولة - كان لهم كيان، ولم يكن لهم وطن. ذلك أن

(١) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثالث من المجلد الثالث (١١) (قيصر والمسيح، أو الحضارة الرومانية)، ترجمة محمد بدران؛ الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٥٥م، ص١٩٠، ١٩١.

(٢) ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثالث من المجلد الرابع (١٤) (عصر الإيمان)، ترجمة محمد بدران؛ الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ص٨، ٩.

أورشليم ظلت إلى عام ٦١٤ مدينة مسيحية، وإلى عام ٦٢٩ فارسية، وإلى عام ٦٣٧ مسيحية مرة أخرى، ثم ظلت من ذلك الوقت حتى عام ١٠٩٩ حاضرة إسلامية. وفى ذلك العام الأخير، حاصرها الصليبيون، وانضم اليهود إلى إحدى بيعهم، وأحرقوا عن آخرهم. ولما استولى صلاح الدين على المدينة عام ١١٨٧، أعقب ذلك ازدياد سريع فى عدد اليهود»[١].

ويجمع المؤرخون على أن اليهود عاشوا - فى العصور الوسطى - فى أوربا - أسوأ الأوضاع، حيث أصدرت الكنيسة الكاثوليكية - بعد مجمع لا ترين الرابع سنة ١٢١٥ - قيودا ضخمة على حركة اليهود، وكانت الغاية منها كبح جماحهم». «ومنذ عام ١٥٠٠ حتى ١٦٥٠، كانت أوربا الغربية بأسرها، باستثناء بعض المناطق فى إيطاليا وألمانيا، قد تخلصت من اليهود»[٢]. وقد تم هذا التخلص، بطردهم «من إنجلترا سنة ١٢٩٠، ومن فرنسا سنة ١٣٩٤، ومن النمسا سنة ١٤٢٠، ومن أسبانيا سنة ١٤٩٢، ومن ألمانيا سنة ١٥١٩، ومن روسيا سنة ١٧٢٧»[٣].

وقد كانت تغذى هذه الكراهية العميقة لليهود فى قلب العالم المسيحى، ما نعرفه من أنه كان متجها برسالته أساسا إلى اليهود، لانحرافهم عن الناموس، على حد ما نراه يقول لحوارييه (أو رسله):

- «إلى طريق أمم لا تمضوا، وإلى مدينة للسامريين لا تدخلوا، بل اذهبوا بالحرى إلى خراف بيت إسرائيل الضالة»[٤].

كما يغذيها ما نعرفه من أن المسيح - عليه السلام - عانى منهم ما عاناه، حتى لقد تآمروا على قتله، وصلبه على الصليب كما يؤمن المسيحيون جميعا، مما جعل البابا جريجورى الثالث عشر يقول سنة ١٥٨١: «إن خطيئة الشعب الذى رفض المسيح وعذبه، تزداد جيلا بعد جيل، وتحكم على كل فرد من أفراده بالعبودية الدائمة».

---

(١) المرجع السابق، ص٤٠.

(٢) أنور الجندى: العروبة والإسلام (الرد على ساطع الحصرى وميشيل عفلق وأنطون سعادة)، رقم (١) من (معالم التاريخ الإسلامى المعاصر)؛ دار الاعتصام بالقاهرة، ١٩٧٦م، ص٦٠.

(٣) أنيس منصور: الحائط والدموع؛ الطبعة الأولى، دار الشروق، القاهرة، يناير/ كانون الثانى، ١٩٧٢م، ص١٣٩.

(٤) العهد الجديد: إنجيل متى-١٠، الإصحاح العاشر. ٥، ٦

وقد كان هذا العداء المسيحى/الكاثوليكى خاصة، لليهود، مما كان يدفعهم إلى الاتجاه صوب كل حركة تناهض المسيحية عامة، والكنيسة الكاثوليكية خاصة، فكان اتجاههم صوب نابليون بونابرت (١٧٦٩-١٨٢١) فى فرنسا، حيث كان اليهود هم الذين وقفوا وراء الثورة الفرنسية، ووراء ما سبقها ومهد لها من اضطرابات، وما تلاها من فوضى وإعدامات[١]، ثم كانوا هم الذين وقفوا إلى جانب الثورة الشيوعية ضد القياصرة فى روسيا - فى الشرق - على نحو ما نفهم من قول لينين بمجرد توليه السلطة سنة ١٩١٧: «الخزى والعار للقيصرية الملعونة، التى كانت تضطهد اليهود، وتسومهم العذاب. الخزى والعار لأولئك الذين يبثون الكراهية ضد اليهود»[٢].

ومن ثم كانت فرصة اليهود الكبرى - قبل الثورة الفرنسية والثورة البلشفية (الشيوعية) - ظهور حركة (الاحتجاج البروتستانتى) على الكنيسة الكاثوليكية، فى قلب أوربا، وفى ألمانيا خاصة، سنة ١٥١٥، حيث أعلنت الكنيسة الكاثوليكية الحرب على هؤلاء المحتجين، «وأعلنت حرمانهم، وصبت عليهم جام غضبها، واضطهدتهم ما استطاعت إلى ذلك سبيلا. وكانت تلك فرصة مواتية، انتهزها اليهود للتقرب من البروتستانت، الذين سار مذهبهم الجديد فى بريطانيا والولايات المتحدة وألمانيا. واحتضنت المسيحية البروتستانتية واليهودية، بجامع المشاركة فى الاضطهاد الكاثوليكى»[٣].

وإذا كانت الصهيونية «حركة سياسية عنصرية متطرفة، ترمى إلى إقامة دولة لليهود فى فلسطين، تحكم - من خلالها - العالم كله»، حيث نراها منسوبة إلى «(جبل صهيون) فى القدس، حيث تطمع الصهيونية فى أن تشيد فيها هيكل سليمان، وتقيم مملكة لها، تكون القدس عاصمتها»[٤] - فقد كانت هذه الحركة، التى هى «قديمة قدم التوراة نفسها، وهى التى أججت الروح القومية عند اليهود منذ أيامها الأولى» - «هى الواجهة السياسية لليهودية العالمية»[٥]. كانت هذه الحركة، التى رأيناها تشتعل - عبر

---

(١) الأميرال وليام غاى كار: **أحجار على رقعة الشطرنج**، ترجمة سعيد جزائرلى؛ الطبعة الأولى، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٧٠، ص١٠٧-١٢٣.

(٢) لينين: **نصوص حول المسألة اليهودية (مختارات جديدة)**، ترجمة وتقديم جورج طرابيشى؛ الطبعة الأولى، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، تموز (يوليو) ١٩٧٢، ص٧١.

(٣) دكتور صبرى جرجس (مرجع سابق)، ص١٩٠.

(٤) الندوة العالمية للشباب الإسلامى (مرجع سابق)، ص٣٣١.

(٥) المرجع السابق، ص٣٣٧.

التاريخ - مرة، لتنطفئ مرات، قد وجدت زادا لها لا ينفد في العالم البروتستانتي، منذ عهد مبكر، بدءا من «حركة منشه بن إسرائيل (١٦٠٤-١٦٥٧م)، فهي النواة الأولى التي وجهت خطط الصهيونية، وركزتها على أساس استخدام بريطانيا في تحقيق أهداف الصهيونية»[1] - ومرورا «بحركة صهيونية عنيفة قامت إثر مذابح اليهود في روسيا سنة ١٨٨٢م»[2]، كانت وراء الثورات المتتالية على القيصرية في روسيا كما سبق، وانتهت بالإطاحة بعرش القياصرة.

على أن الحركة الصهيونية التي كانت أكثر تأثيرا في توجيه التاريخ المعاصر، كانت حركة «الصهيونية الحديثة، وهي الحركة المنسوبة إلى تيودور هرتزل، الصحفي اليهودي النمساوي (١٨٦٠-١٩٠٤م)، وهدفها الأساسي الواضح قيادة اليهود إلى حكم العالم، بدءا بإقامة دولة لهم في فلسطين. وقد فاوض السلطان عبد الحميد بهذا الخصوص في محاولتين، لكنه أخفق - عند ذلك عملت اليهودية العالمية على إزاحة السلطان، وإلغاء الخلافة الإسلامية»[3].

بل إن الحركة الصهيونية استطاعت أن تزرع في قلب عاصمة الخلافة (جماعة الاتحاد والترقي)، التي هي «جماعة من اليهود، أظهروا الإسلام وأبطنوا اليهودية، للكيد للمسلمين»، و «أسهموا في تقويض الدولة العثمانية، وإلغاء الخلافة، عن طريق انقلاب»[4]، تزعمه كمال أتاتورك، سنة ١٩٢٥، تمكن -من خلاله- من ترتيب النظام التركي ترتيبا يضمن به المباعدة بين تركيا والإسلام، وبينها وبين العروبة، والتقارب بينها وبين الغرب، واليهود خاصة.

والعلاقة بين النظام التركي - في نهايات القرن الذي ودعناه، وبدايات القرن الجديد الذي نستقبله - وبين الغرب وإسرائيل، هي علاقة واضحة تماما، والخصومة بينه وبين كل ما هو إسلامي وعربي أوضح، وليست بعيدة مواقفها ضد جارتيها، سوريا والعراق، في العقد الأخير من القرن العشرين، الذي شيّعناه، غير آسفين عليه.

* * *

---

(١) المرجع السابق، ص٣١١، ٣٣٢.
(٢) المرجع السابق، ص٣٣٢.
(٣) المرجع السابق، ص٣٣٢.
(٤) المرجع السابق، ص٥٥٩.

لم يكن لليهود وجود على الإطلاق - إذن - يوم فتح المسلمون مدينة إيليا (القدس) سنة ٦٣٦م، بل على العكس، كان هناك عهد قطعه المسلمون على أنفسهم لصفرونيوس، بطريرك النصارى، بالمحافظة على شعائر المسيحيين وأرواحهم وممتلكاتهم وكنائسهم، وبضمان ألا يسكن المدينة أحد من اليهود، الذين استطاعوا التسلل - كعادتهم - إلى المدينة المقدسة، وخاصة فى عهد الخلافة العثمانية، التى أجهزوا عليها تماما سنة ١٩٢٥ كما سبق، وكما هو عهدهم مع كل من يقدم لعونهم يدا.

وإذا كان المسجد الأقصى قد بدأ بناؤه سنة ٧٤هـ (٦٩٣م)، فى عهد الخليفة الأموى عبد الملك بن مروان، وتم هذا البناء فى عهد ابنه الوليد بن عبد الملك سنة ٨٦هـ (٧٠٥م)، ليشمل هذا البناء السور والأبواب ومسجد قبة الصخرة، فإن اليهود ما إن تسللوا إلى القدس، حتى اتجهت أنظارهم إلى الحائط الخارجى للحرم الشريف للمسجد الأقصى، الذى يطلق عليه المسلمون اسم (البراق)، وراحوا يعتبرونه حائط المبكى لهم، حتى لقد حاولوا شراءه فى الفترة الأخيرة من الحكم العثمانى، ولكنهم فشلوا، فلجأوا إلى العنف فى ظل الانتداب البريطانى على فلسطين، بعد الحرب العالمية الأولى (١٤-١٩١٨)، ثم حاولوا الاستيلاء عليه بالقوة فى أغسطس ١٩٢٩، فتصدى لهم الشعب الفلسطينى، وكادت المسألة أن تتحول إلى ثورة عربية شاملة، مما دعا الحكومة البريطانية إلى رفع الأمر إلى عصبة الأمم، التى شكلت لجنة للتحقيق فى الأمر سنة ١٩٣٠، أصدرت - فى شهر ديسمبر من نفس العام (سنة ١٩٣٠) قرارها بملكية المسلمين لحائط المبكى، ولما يجاوره من الأماكن، مما رأته اللجنة جزءا لا يتجزأ من الحرم الشريف للمسجد الأقصى، وبأن الرصيف الموجود عند الحائط، حيث يقيم اليهود صلواتهم، إنما هو جزء لا يتجزأ من أرض أوقفها الملك الأفضل للمسجد سنة ١١٩٢م، أنشئت -بعد ذلك- منازل لإيواء الحجاج المغاربة، ومن ثم عرف الحى (بحى المغاربة).

وكان المسلمون قد سمحوا لليهود بأن يقيموا شعائرهم في المكان على سبيل التسامح، ومن ثم طلبت اللجنة التى شكلتها عصبة الأمم سنة ١٩٣٠ من اليهود مراعاة الشروط التى وضعتها السلطات الإسلامية، وهى هى القيود - أو الشروط - التى وضعتها السلطات البريطانية فى الكتاب الأبيض الذى أصدرته فى نوفمبر سنة ١٩٢٨، ومنها عدم إحضار اليهود أية ستائر أو مقاعد، ووضعها أمام الحائط.

ولكن إسرائيل - بمجرد احتلالها للقدس سنة ١٩٦٧ - قامت بإزالة حى المغاربة، ليكون ساحة كبيرة، تستوعب آلاف اليهود، على غرار ساحة الحرم الشريف للمسجد الأقصى، ثم راحت تغير الوضع الديموجرافى للقدس، لتجعلها عاصمة أبدية

للدولة العبرية، وخططت لإقامة ساحة صلاة لليهود المتطرفين فى حى باب السلسلة، المعروف بالحى الإسلامى فى القدس، سنة ١٩٩٩م.

ولم يكن اليهود يستطيعون أن يفعلوا ذلك أو شيئا منه فى الأرض العربية المحتلة، إلا وهم متيقنون تماما من أنهم قد أمسكوا بزمام الأمور فى مراكز صنع القرار المختلفة في العالم، وعلى الأخص فى الولايات المتحدة الأمريكية، سيدة النظام العالمى الجديد بلا منازع حتى نهايات القرن العشرين، وفى بلاد أوربا الغربية المختلفة - فقد علمتهم تجارب تاريخهم الأسود الطويل، أن يعدوا لكل شىء عدته، مستغلين - فى ذلك - كل وسائل «الغش والخديعة والدس وإثارة الفتن واستنزاف الأموال، عن طريق الإقراض بالربا الفاحش، والتوسل إلى مراكز القوة والنفوذ، بالمال والنساء، ومداهنة أصحاب السلطان، وما إلى ذلك»[1] - للسيطرة على مراكز صنع القرار تلك.

لقد أصبحت (معاداة السامية) سيفا مسلطا على رقاب المفكرين وصناع القرار جميعا - أيا كان مستواهم - سواء فى الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من بلاد الغرب الأوربى، وفى البلاد الدائرة فى فلكها فى مختلف أنحاء العالم، مما يعنى أن أية إشارة إلى اليهود تُشتم منها رائحة إساءة لهم، مما يوقع الإنسان تحت طائلة القانون وتعرضه للعقاب، كما حدث - قرب نهاية القرن العشرين - مع المفكر الفرنسى روچيه جارودى على سبيل المثال، عندما أصدر كتابه (الأساطير المؤسسة للسياسة الإسرائيلية) سنة ١٩٩٨، حيث عرض - فى الكتاب - رؤية تاريخية فى بعض الوقائع التاريخية، تختلف عما يراه اليهود لهذه الوقائع، مع أن الرجل لم يتعرض - فى الكتاب - «للدين اليهودى، بل أعلن عشرات المرات أنه يخدم اليهودية دينا مقدسا، كما يعترف بها المسيحيون والمسلمون فى كل مكان، ولم يتعرض للسامية، بل نفى بشكل قاطع أنه من أعداء السامية. وكل الذى فعله جارودى أنه مسّ قدس الأقداس، وهو السياسة الصهيونية وأطماع إسرائيل، وأنه تجرأ فكشف عن الضلال والزيف، وعن الكذب والتزوير، فاستحق كل ما يجرى له فى عاصمة النور، التى تختفى بسلمان رشدى، وتضع له الطبعات الشعبية، حتى ينتشر طعنه فى الإسلام» - «هوجم جارودى، وهوجم الأب بيير الذى دافع عنه، وامتنع الناشرون عن طبع كتابه، فقدم للمحاكمة، وامتنع عليه أن يدافع عن نفسه، وهوجم كل من تعرض له»[2].

---

(١) دكتور صبرى جرجس (مرجع سابق)، ص١٤٦.

(٢) د. عبد الوهاب المسيرى (تحرير): جارودى، **الأساطير الزائفة وانتصار الإنسان**؛ القاهرة، ١٩٩٦، ص٥، ٦ (من تقديم الأستاذ سعد الدين وهبة، بعنوان «جارودى فى القاهرة، ليفضح أساطير إسرائيل المزيفة»).

ومن هذه الوقائع التاريخية، التى تعتبر أساس الدعوى التى أقيمت ضده، أنه يطعن «فى صحة رقم الملايين الستة التى تصر الحركة الصهيونية على أنهم أبيدوا على يد النازيين، قبل الحرب الثانية وبعدها، إذ ذهب إلى أن هذا الرقم مبالغ فيه إلى حد كبير»، حيث إن «الموجودين بأوربا فى تلك الفترة كانوا أقل من ذلك بكثير. وقال فى النهاية إن هناك من يصرّ على تضخيم أعداد اليهود الذين قتلوا أو أبيدوا فى أوربا، لإخفاء الجرائم التى قامت بها إسرائيل، وما زالت تقوم بها فى فلسطين»[1].

بل إن جارودى - وهو عالم محقق - يرى أن عدد اليهود فى أوربا كلها وقت هتلر، لم يكن يتجاوز الملايين الثلاثة - وذلك فى لقائه بمعرض القاهرة الدولى للكتاب أوائل فبراير سنة ٢٠٠٠م، «ولم يكن جارودى أول الذين غامروا بتجاوز الخط الأحمر، وتفنيد المزاعم الصهيونية، المتعلقة بعدد الضحايا، ومبالغات أفران الغاز، وإنما سبقه آخرون، أصبحوا يشكلون طابورا من المثقفين والباحثين، الذين واتتهم شجاعة مماثلة، وكلفهم ذلك الكثير، فمنهم من ضاع مستقبله العالمى، ومنهم من قطع رزقه، وأغلقت الأبواب فى وجهه، ومنهم من ألقى فى غياهب السجون»[2]، مثل «البروفيسور روبيرفوريسون، أستاذ الأدب الفرنسى بجامعة ليدن»، الذى «تم اغتياله أدبيا وأكاديميا»، فى «السبعينات»، وقصة «هنرى روكيه»، «فى الثمانينات»[3]، وقصص غيرهما، فى ألمانيا، وبريطانيا، والنمسا، وغيرها من بلاد أوربا الغربية.

وأما فى الولايات المتحدة الأمريكية، حيث الوجود الفاعل والمؤثر والمباشر لمنظمة الأيباك AIPAC، التى هى اختصار للجنة الأمريكية الإسرائيلية للشئون العامة American-Israeli Public Affairs Committee، التى تم تأسيسها سنة ١٩٥١، بعد سنتين اثنتين فقط من قيام الدولة العبرية، والتى بدأ اسمها يتردد كثيرا مع مطلع العقد الأخير من القرن العشرين (بدايات ظهور النظام العالمى الجديد)، فإننا نجد اليهود يعالجون الأمر بأيديهم مباشرة، مطمئنين إلى تستر النظام - الذى يمسكون بخناقه - عليهم، كما حدث مع معهد إعادة دراسة التاريخ فى كاليفورنيا، ومع المؤرخ الأمريكى الدكتور بوتز، مدير معهد دراسة التاريخ فى لوس أنجلوس، والمؤرخة كريستينا جيفرى، وغيرهما وغيرهما.

---

(١) المرجع السابق، ص٦٣ (من كلمة الأستاذ فهمى هويدى بعنوان «جارودى فى قفص الاتهام»).

(٢) المرجع السابق، ص٦٤.

(٣) المرجع السابق، ص٦٥، ٦٦.

وما حدث مع المفكرين الأمريكيين، حدث شيء قريب منه لرجال السياسة، كما حدث مع السيناتور بول فندلى، ومع السيناتور وليم فولبرايت، ومع السيناتور إدلاى ستيفنسون - بل وحدث قرب نهايات القرن العشرين (١٩٩٨)، مع الرئيس الأمريكى بل كليتون نفسه، فيما عُرف باسم (فضيحة مونيكا) - فهل - بعد ذلك - يستطيع أى سيناتور أن يخرُج على الخط المرسوم له، من قبل منظمة الآيباك؟[١].

وهذا الذى فضحوا به كليتون مؤخرا، فضحوا بشيء قريب منه الرئيس الأمريكى الأسبق، ريتشارد نيكسون، صاحب (فضيحة ووترجيت)، الذى كان يمقت اليهود مقتا، ولكنه كان لا يستطيع المجاهرة بذلك، فهل يجرؤ رجل سياسة أو اقتصاد - فى العالم كله - أن يخرج على هذا الخط المرسوم من قبلها، حتى ولو كان هذا الرجل هو الرئيس الفرنسى السابق، جاك شيراك، الذى يلاحقونه بعد وفاته، ليكون عبرة لأى رجل دولة يأتى بعده، فى فرنسا وفى غير فرنسا على السواء؟.

كل هذا مع أن عدد اليهود فى الولايات المتحدة لا يمثل أكثر من ٣٪ من مجموع السكان الأمريكيين، إلا أنها أقلية منظمة، ذات نفوذ مالى وإعلامى وسياسى ضخم.

* * *

فى ١٣/ ١٠/ ١٨٤٣م، أسس اليهودى الألمانى هنرى جونس من مدينة هامبورج، مع عشرة من اليهود الذين هاجروا إلى نيويورك، جمعية (بناى برث)، أو (أبناء العهد)، ومنذ سنة ١٨٦٥م والجمعية تسعى لأن يكون لها وجود فى فلسطين، وفى سنة ١٨٨٨ كان أول محفل لها، «وكانت (موتسا) أول قرية يؤسسونها عام ١٨٩٤م، بالقرب من القدس، مشكلين بذلك نواة الكيان الإسرائيلى الحالى». «وفى عام ١٩١٣م، أسسوا جمعية لمكافحة التشهير والإهانة وتشويه السمعة التى يتعرض لها اليهود فى العالم»[٢].

وكانت هذه الجمعية الصغيرة، نواة لعشرات الجمعيات، التى أسسها اليهود فى العالم، لتحقيق نفس الأهداف، وبشتى السبل، وتغلغلوا - بها - فى صميم المجتمعات

---

(١) وطبيعى أن تتجه أنظار الآيباك إلى الملايين الستة من المسلمين الأمريكيين الذين يعيشون فى الولايات المتحدة فى نهاية هذا القرن، وأن يصدر بشأنهم قانون خاص، هو قانون «الأدلة السرية»، الذى يضع فى يد رجال المباحث سلطة الاعتقال والمطاردة، دون أدلة ملموسة، مما حول سيدة النظام العالمى الجديد، فى ممارساتها البوليسية، إلى بلد من بلاد العالم الثالث أو أسوأ.

(٢) الندوة العالمية للشباب الإسلامى (مرجع سابق)، ص٩٩.

الغربية، وفى المجتمع الأمريكى خاصة، حتى ليتصور المشاهد لما يجرى من أحداث في العـالم، أنهم قد أمسكوا بتلابيب كل من يعيش على ظهر الأرض - ولكنه الوهم الخادع، فما من مرة حدث لليهود شيء من ذلك - من قبل - عبر تاريخهم الطويل، إلا وكان ذلك مقدمة لكوارث يدبرونها هم بأنفسهم لأنفسهم - بدءا من وجودهم فى مصر منذ حوالى سنة ١٢١٣ ق.م كما سبق[1]، ومرورا بكل وجود وجدوه فى أى مجتمع قديم أو حديث - وخاصة وجودهم فى فلسطين ذاتها كما سبق أيضا، سواء فى عهدها الفارسى وفى عهدها الرومانى[2].

إنها اللعنة التى أنزلها الله سبحانه وتعالى بهم، فى مثل قوله سبحانه، الذى يبين فيه سبب هذه اللعنة أيضا:

﴿لُعِنَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ عَلَىٰ لِسَانِ دَاوُودَ وَعِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ ذَٰلِكَ بِمَا عَصَوْا وَكَانُوا يَعْتَدُونَ ﴿٧٨﴾ كَانُوا لَا يَتَنَاهَوْنَ عَنْ مُنْكَرٍ فَعَلُوهُ لَبِئْسَ مَا كَانُوا يَفْعَلُونَ ﴿٧٩﴾ تَرَىٰ كَثِيرًا مِنْهُمْ يَتَوَلَّوْنَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَبِئْسَ مَا قَدَّمَتْ لَهُمْ أَنْفُسُهُمْ أَنْ سَخِطَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ وَفِي الْعَذَابِ هُمْ خَالِدُونَ ﴿٨٠﴾ وَلَوْ كَانُوا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالنَّبِيِّ وَمَا أُنْزِلَ إِلَيْهِ مَا اتَّخَذُوهُمْ أَوْلِيَاءَ وَلَٰكِنَّ كَثِيرًا مِنْهُمْ فَاسِقُونَ ﴿٨١﴾﴾ [المائدة].

وإذا كان أولئك اليهود الذين لعنهم الله سبحانه فى كل كتاب، بما فى ذلك التوراة التى هى الكتاب المقدس الأول لديهم، فهل يكون ذكاء منهم اندساسهم الذى اندسوه فى قلب المجتمعات البروتستانتية، وخاصة المجتمع الأمريكى، بشكل صاروا - فيه - مؤثرين فى مراكز صنع القرار ذاته؟.

إن اعتقادى أنه هو الغباء ذاته؛ لأنه ما من مأساة من مآسى اليهود - عبر تاريخهم الطويل - وما أكثر هذه المآسى - إلا وكانت من وراء هذا الاندساس، الذى يستطيعون به النفاذ إلى مراكز صنع القرار، ويعلو شأنهم ويعلو، حتى ينشروا فى الأرض الفساد، فتدور الدائرة عليهم دون غيرهم.

إنهم - فى كل مأساة - كانوا يتصورون أنفسهم وقد مكنهم (رب الجنود) من أن يمسكوا بكل الخيوط، ثم إذا بهم يكتشفون - بعد فوات الأوان - أنهم يمسكون بخيوط أوهى من خيوط العنكبوت.

---

(١) ارجع إلى ص١٦١ من الكتاب.

(٢) ارجع إلى ص١٦٢ من الكتاب.

والخيوط التى يحاول هؤلاء الذين لعنهم الله، ﴿ . . وجعل منهم القردة والخنازير وعبد الطاغوت ... ⁽٦٠⁾ ﴾ [المائدة]، الإمساك بها هذه المرة، هى خيوط المسجد الأقصى الشريف، أولى القبلتين، وثالث الحرمين الشريفين، بزعم أنه بنى فوق هيكل سليمان، كما سبق[١]، وهم يخططون - مع الليبرالية الأنجلوسكسونية - وخاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية، لأن لا يلفظ القرن العشرون أنفاسه الأخيرة، إلا وقد أزالوا المسجد الأقصى، وبنوا الهيكل مكانه، ومن أجل هذا تتوافد على القدس الشريف (الجماعات الألفية)، جماعة بعد جماعة، لتنفيذ هذا المخطط، معلنة عن أهدافها بكل وقاحة، وهو ما مهدت له شركة والت ديزنى الأمريكية للرسوم المتحركة، فى معرض الألفية الثالثة، الذى أقامته فى ولاية فلوريدا الأمريكية، عام ١٩٩٩م، تحت عنوان (القدس عاصمة أبدية لإسرائيل).

* * *

وهكذا يبدو مسرح الأحداث مهيأ - فى نظر الصهاينة - لإشعال نار الحرب العالمية الثالثة «المقبلة»، على حد تعبير وليم كار - «وهذه رسم المخطط لها أن تنشب بنتيجة النزاع الذى أثاره النورانيون - رءوس المؤامرة الصهيونية العالمية - بين الصهيونية السياسية، وبين العالم الإسلامى، ويقضى المخطط المرسوم بأن تعاد هذه الحرب، وتوجه بصورة يحطم فيها العالم العربى، ومن ورائه الإسلام ذاته»[٢].

لقد بدأ العقد الأخير من القرن العشرين - كما سبق - بذلك «الانهيار المفاجئ للإمبراطورية التى قامت نصف قرن من الزمان على القوة السوفيتية فى أوربا الشرقية»[٣]، على حد تعبير توفلر، ثم بضرب القوى المساندة له فى قلب العالم العربى، وكانت العراق من أكثر البلاد العربية ارتماء فى أحضانه، «منذ وصول حزب البعث العراقى إلى الحكم فى عام ١٣٨٨هـ/١٩٦٨م»، حيث اتضح «أن الحزب يهدف

---

(١) ارجع إلى ص٢٢١ من الكتاب، ونذكر هنا بأن الحاخامات اليهود فى جميع أنحاء العالم، وخاصة فى إسرائيل والولايات المتحدة، يخططون - من خلال منظمات الحاخاميين - لبناء الهيكل على أنقاض المسجد الأقصى وقبة الصخرة، وهو ما يسمونه (تلة الهيكل)، وأنهم قد أعدوا الخرائط الهندسية لذلك، وانشأوا مدرسة فى القدس لتخريج الكهنة لخدمة هذا الهيكل، كما أسسوا مزرعة لتربية الأبقار الحمراء، التى كان يضحى بها فى الهيكل.

(٢) الأميرال وليام غاى كار (مرجع سابق)، ص٢٠.

(٣) ألفن توفلر: **تحول السلطة، بين العنف والثروة والمعرفة**، تعريب ومراجعة د. فتحى بن شتوان ونبيل عثمان؛ الطبعة الأولى، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس (ليبيا)، ١٩٩٢، ص١٧

إلى إيجاد بديل للانتماء الدينى الإسلامى»[1] - مما يعنى التهديد المباشر لحلفاء أمريكا التقليديين فى المنطقة، وخاصة السعودية والكويت، التى هدد باحتلالها - بالفعل - قبل ذلك - مرتين، كانت أولاهما سنة ١٩٦١م، وكانت الثانية سنة ١٩٧٣م.

وقد زاد خطر العراق عندما استطاع الحصول على مفاعل ذرى، قامت إسرائيل بتدميره سنة ١٩٨١، بموافقة الولايات المتحدة وتأييدها بطبيعة الحال، فإن مجرد التحالف العراقى الروسى كان يعنى - للأمريكيين - تهديدا للأمن القومى الأمريكى، كما أعلنت عنه الولايات المتحدة، منذ البدايات المبكرة للثمانينات، على نحو ما نرى فى (مبدأ كارتر)، الذى أعلنه الرئيس الأمريكى الأسبق جيمى كارتر، فى (خطاب الاتحاد)، الذى ألقاه فى ٢٣ يناير سنة ١٩٨٠م، حيث رأى أن «أية محاولة، من جانب أية قوة أجنبية، للسيطرة على منطقة الخليج العربى، سوف تُعتبر بمثابة عدوان على المصالح الحيوية للولايات المتحدة الأمريكية، ولسوف يُقابل هذا العدوان بكافة الوسائل الضرورية، بما فى ذلك القوة العسكرية»[2].

لقد رأت الولايات المتحدة الأمريكية - من ثم - أن تحالف العراق مع الاتحاد السوفيتى، يعنى إعلان الحرب على الغرب عموما، وعلى الولايات المتحدة على وجه الخصوص، فقد كانت الولايات المتحدة ترى أن الاتحاد السوفيتى يهدف إلى «ذبح الغرب، بقطع وداجه النفطى»[3]، على حد تعبير الرئيس الأمريكى الأسبق، ريتشارد نيكسون، ومن ثم كان موقف الولايات المتحدة لابد أن يكون حازما وحاسما وقاطعا مع العراق بشكل لا يقل عن موقفها مع مصر قبلها، عندما فكرت فى التقارب مع الاتحاد السوفيتى، ونفذت ما فكرت فيه فعلا، ببناء السد العالى، وتغيير أسلحة الجيش المصرى لتكون أسلحة شرقية، فكان استدراجها إلى حرب اليمن سنة ١٩٦١، لاستنزاف قواها وطاقاتها، المادية والعسكرية جميعا، تمهيدا لاستدراجها - بعد ذلك - إلى حرب يونية ١٩٦٧، التى لا زال العرب جميعا - وليست مصر وحدها - يكتوون بنارها وبتداعياتها جميعا، ويكفى أن القدس التى يبكى عليها العرب والمسلمون الآن، قد وقعت فى قبضة اليهود فى هذه الحرب، التى يسمونها (حرب الساعات الستة).

---

(١) الدكتور فهد بن عبد الله السمارى (مرجع سابق)، ص٧٣.

(٢) مايكل كلير: ما بعد عقدة فيتنام: **اتجاهات التدخل الأمريكى فى الثمانينات**، ترجمة محجوب عمر؛ مؤسسة الأبحاث العربية، عمان (الأردن)، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م، ص٤٧.

(٣) ريتشارد نيكسون: **الحرب الحقيقية**، ترجمة سهيل زكار؛ دار حسان للطباعة والنشر، دمشق، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م، ص١١٣.

وقد كان سهلا على الولايات المتحدة استدراج صدام حسين لغزو العراق، مثلما استدرجته - من قبل - لضرب الثورة الإسلامية فى إيران، فى حرب استمرت ثمانى سنوات، بدأت بغزو إيران سنة ١٩٨٠، ملغية الاتفاقية التى وقعت بين البلدين فى الجزائر سنة ١٩٧٥ (أيام الشاة)، مما جعل العراق تخرج من مغامرتها مدينة بأكثر من أربعين مليار دولار، رفضت السعودية والكويت التنازل عنها، فكانت من أسباب هذا الغزو الأخير للكويت فى أغسطس ١٩٩٠.

ولا يزال حاضرا فى الأذهان، ذلك الاجتماع المثير والشهير بين صدام حسين شخصيا وبين إبريل جلاسبى، سفيرة الولايات المتحدة فى بغداد فى ٢٤ يوليو ١٩٩٠م، قبل تمام الغزو بأقل من عشرة أيام، لتستطيع الولايات المتحدة تعبئة «الأمم المتحدة للقيام بإدانة الغزو العراقى، ولفرض عقوبات ضد العراق، ما لم ينسحب من الكويت»[1] - ولتقوم - بعد ذلك - متحالفة مع فرنسا وإنجلترا وغيرها - بتحرير الكويت، وبإلحاق الأذى بالآلة العسكرية العراقية، وبذلك «أصاب العراق دمار هائل»، «ولم تكن إسرائيل لتأمل فى أكثر من ذلك»[2]، على حد تعبير أندرو ولسلى كولبيرن.

والأخطر من ذلك أن منابع البترول فى الخليج العربى قد صارت تحت أقدام جيوش الغرب، وخاصة الولايات المتحدة، منذ بدايات العقد الأخير من القرن العشرين، عندما جاءت هذه الجيوش مع جيوش أخرى - لتحرير الكويت من العراق، ثم آثرت جيوش الأمريكيين والإنجليز البقاء، لحماية الكويت من تهديدات العراق، ولتضمن - بذلك - تملكها الحقيقى للآبار، بوصفها هى التى تغطى نفقات الجيوش التى تحمى؟!.

* * *

كتب الأميرال وليام كار هذا الذى كتبه عن الحرب العالمية الثالثة، التى تعد لها رءوس المؤامرة الصهيونية العالمية، منذ أكثر من ربع قرن من الزمان، لم تكن هذه الرءوس نفسها تتصور - وقتها - أن الأحداث ستتسارع على النحو الذى تسارعت

---

(١) أندرو ولسلى كولبيرن: **علاقات خطرة، خفايا الروابط الوثيقة والنشاطات الاستخبارية الأمريكية الإسرائيلية**، ترجمة محمود العابد وعمار جولاق، مراجعة على رمان؛ الطبعة الأولى، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ١٩٩١، ص٣٦٦.

(٢) المرجع السابق، ص٣٧٣

عليه، فى اتجاه تحقيق أهدافهـا، فى الموعد الذى حددته، وهو عام ٢٠٠٠م، حيث يتم هدم المسجد الأقصى، ويتم بناء الهيكل المقدس.

لم تكن هذه الرءوس تحلم بأن تـتم تهيـئة مـسـرح الأحداث على النحـو الذى تريده، بدون هذه الحرب، ثم إذا بهـا هى نفسهـا تفاجأ بأن المسـرح جاهز تماما لتنفـيذ المخططات بدونهـا - فالاتحاد السـوفيتى قـد تم تفكيكه، والعراق قـد تمت محـاصرته وتشويه خلقـته، ومصر كان قـد تم تحييدها منذ مـارس ١٩٧٩، بتوقيع اتفاقـية كامب ديفيد، قبل حـرب تحرير الكويت، بعقد كامل من الزمان، وأوربا قـد صارت موحدة، بمجـرد سقـوط حائـط برلين سنة ١٩٨٩م، مما يعنى أن الحـدود بين بلادها قد صـارت مفتوحة، مما يعنى أن أوربا قد صـارت - بكاملها - تحت السيطرة الأمريكية - أو تحت سيطرة رءوس المؤامرة الصهيونية العالمية، بتعبير أصح.

وإذا كان الكـبار قد صـاروا تحت الحصـار على هذا النحو، مـن رءوس المؤامرة الصهيـونية، فكيف يكون الوضع بالنسبة لمن هم أقل منهـم شأنا؟. وكيف يكون وضع أهل العالم الثـالث - وخاصـة العرب والمسلمين، المستـهدفين أسـاسا بالمؤامرة - كـما سبق؟!.

إننا نرى رءوس المؤامـرة يضعونهـم ويضعون تحـركاتهم تحت المجـهر، وانتـهاك حقـوق الإنسان هو التهـمة الأكثـر شيوعـا، فيما تصـف به من يخرج عن الخط الذى ترسمه هذه الرءوس، لـلحياة فى هذه البلاد، و (الإنسان) الـذى تسعى رءوس المؤامرة الصهيـونية للمحافظة على حـقوقه، وبقطع رأس من ينتهك هذه الحـقوق، هو الإنسان اليهودى - كما تدل على ذلك الممارسات التى أخذت تمارسـها جمعيات حقوق الإنسان علنا - وبلا استـحياء - فى العـالم كله، مع البدايات المبكرة للعـقد الأخيـر من القرن العشريـن، التى هى نفسها بدايات هذا النظام العـالمى الجديد، حيث كانت الدنيـا كلها تقوم ولا تقعد عندما يُقبض على جاسوس إسرائيلى، فى وزارة الدفاع الأمريكية مثلا، أو أية وزارة دفاع غـيرها، أو عندما يتـجرأ مفـكر عالمى بارز، مثل روجيـه جارودى، عندما ينشـر - ولو نشرا محـدودا - ما يصحح حـقائق تاريخيـة تتعلق بعدد الضـحايا اليهود للنازية - كـما سبق[1]. أما عندما يقـوم هؤلاء اليهود أنفسهم بـتفريغ فلسطين بكاملها من أصحابها سنـة ١٩٤٨ (٧٥٠ ألف فلسطينى)، واقتلاع ربع مليون فلسطينى من أراضـيهم بعـد حرب سـنة ١٩٦٧، واقتـلاع حى المغاربة بـكامله من القدس فـإنه

(١) ارجع إلى ص ٢٣٠، ٢٣١ من الكتاب.

لايكون انتهاكا لحقوق الإنسان، بل إن الليبرالية الأنجلوسكسوبية، الصهيوبية، تعتبر ذلك بطولة، لأنها تراها تحقيقا لوعد الله لليهود.

والعدو الأكبر لرءوس المؤامرة الصهيونية التى تحرك العالم الآن هو الإسلام، ومن أجل ذلك كانت محاصرة ليبيا، وكان استدراج العراق لغزو الكويت - لضربه، وكان تقطيع أوصال الصومال - فى بداية العقد الأخير من القرن العشرين المشئوم، وكانت محاولة تقسيم السودان طوال العقد، وكان تضييق الحصار على مصر منذ منتصف العقد، وكانت محاولات القضاء على الإسلام فى البوسنة والهرسك، والسكوت الفاضح على قتل سبعة آلاف مسلم من مواطنى سربرينتشا وحدها فى البوسنة والهرسك، فى ثلاثة أيام فقط من شهر يوليو ١٩٩٥، على سبيل المثال، وقد كانوا فى حماية الكتيبة الهولندية، التى شكلتها الأمم المتحدة لحمايتهم، وكان السكوت الفاضح - قبل أيام قليلة من نهاية العقد والألفية - على اجتياح القوات الروسية لجمهورية الشيشان لاقتلاع الإرهاب منها، الذى لا يدل - فى لغة رءوس المؤامرة الصهيونية التى تحكم العالم فى ظل النظام العالمى الجديد - إلا على الإسلام.

وهكذا ظهر مسرح الأحداث - أمام رءوس المؤامرة الصهيونية التى تحرك العالم الآن - على أنه مهيأ تماما، وبدون حرب عالمية أو حرب محدودة، لتنفيذ مخططات هذه الرءوس على أرض الواقع، وخاصة فى القدس الشريف، ليلة أول يناير ٢٠٠٠م - ختام الألفية الثانية وبداية الألفية الثالثة، فالمسلمون - فى كل مكان - مستسلمون، ويُطحنون طحنا، وهم عاجزون عجزا كاملا عن حماية أنفسهم، وعاجزون عن الحركة والفعل، حتى فى داخل أوطانهم، لأنهم يعيشون فى إطار كيانات هشة، يسهل خنقها خنقا، ووأدها وأدا.

ويكفى أن القرن العشرين - التعيس[1]، الذى تحرك الأحداث فيه رءوس هذه المؤامرة الصهيونية، يأبى أن يلفظ أنفاسه الأخيرة، إلا وقد تم القضاء فيه على كيان إسلامى كامل، هو الشيشان، على يد كيان متهالك، هتكه النظام العالمى الجديد ذاته هتكا، هو الكيان الروسى، الذى لم يكن ليجرؤ على فعل ما فعل بدون ضوء أخضر من هذه الرءوس - بدليل فشله - من قبل - وعلى مدى ثلاث سنوات من سنة ١٩٩٤

(١) يكفى أن العالم قد شهد - فى النصف الثانى من القرن العشرين وحده - ١٧٢ حربا وصراعا مسلحا، استأثرت الأيام الأخيرة من هذا القرن بـ٢٤ حربا وصراعا مسلحا منها، كان من نتيجتها تكريس هيمنة الأقوى على الأضعف فى العلاقات الدولية، وهيمنة النظام الأمريكى الغاشم على سائر النظم

إلى سنة ١٩٩٦، فى أن ينال من الشيشان، بعد أن تكبد فى الحرب معها ٥,٣ مليار دولار، و ٤٣٧٩ جنديا روسيا.

إنها الصليبية القادمة من الشرق هذه المرة للقضاء على الإسلام، منافسة فى ذلك الصليبية القادمة من الغرب، يؤجج نارها حقد اليهود وكراهيتهم للإسلام.

إن ما جرى فى الشيشان فى الأيام الأخيرة من القرن العشرين، إنما هو إذلال للنظم الإسلامية المتهالكة - فهل نستعد - فى الأيام القليلة القادمة من القرن الجديد - لتشييع العروبة والإسلام جميعا؟

* * *

على أن من يقرأ التاريخ الإسلامى منذ فجره المبكر، ليتأكد تماما من أن هذا الذى يبدو نهاية للإسلام، إنما هو مجرد (محطة) من محطات توقفه، أرادها الله سبحانه وتعالى ابتداء، لتطهير المؤمنين، وتزويدهم - من ثم - بالطاقة الإيمانية التى لا غنى عنها لمواصلة المسيرة الإيمانية، على نحو ما نرى فى مثل قول الله سبحانه:

﴿وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ حَتَّىٰ نَعْلَمَ الْمُجَاهِدِينَ مِنكُمْ وَالصَّابِرِينَ وَنَبْلُوَ أَخْبَارَكُمْ ﴿٣١﴾﴾ [محمد].

﴿وَلَنَبْلُوَنَّكُم بِشَيْءٍ مِّنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ ﴿١٥٥﴾﴾ [البقرة].

﴿أَحَسِبَ النَّاسُ أَن يُتْرَكُوا أَن يَقُولُوا آمَنَّا وَهُمْ لَا يُفْتَنُونَ ﴿٢﴾ وَلَقَدْ فَتَنَّا الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ فَلَيَعْلَمَنَّ اللَّهُ الَّذِينَ صَدَقُوا وَلَيَعْلَمَنَّ الْكَاذِبِينَ ﴿٣﴾﴾ [العنكبوت].

وقد بدأت (محطات) التوقف الإسلامى، لتعليم من يحملون الأمانة الصبر، منذ بدايات الإسلام المبكرة، فنحن نعرف ما تحمَّله المسلمون الأولون مع رسول الله ﷺ - قبل الهجرة - من العنَت والإرهاق، وأنه قد سمح لبعضهم بالهجرة إلى الحبشة - كما نعرف المؤامرة التى دبروها لقتله، ليلة أذن له بالهجرة إلى المدينة، حيث يبدأ التاريخ الهجرى الإسلامى، وحيث يبدأ مفهوم (الدولة الإسلامية) يتحقق على أرض الواقع سنة ٦٢٢م، بعد تربية استمرت إحدى عشرة سنة - فى مكة - على هذا الصبر الجميل.

وإذا كانت محنة المسلمين فى مكة، وصبرهم عليها، هى التى قادتهم إلى (دولتهم) التى حلموا بها فى المدينة، فقد كانت مؤامرات اليهود فى المدينة، مضافا إليها

مؤامرات الفرس والروم من خارج هذه الدولة، هى التى قادت المسلمين إلى الدفاع عن دولتهم الفتية، وإلى اكتساح الإمبراطوريتين المتآمرتين، وذلك بعد دك معاقل الشرك فى مكة ذاتها، بفتح مكة سنة ٦٣٠م (سنة ٨هـ)، وبعد قضاء أبى بكر على المرتدين سنة ٦٣٤م (سنة ١١هـ) - فكان فتح بيت المقدس سنة ٦٣٦م (سنة ١٥هـ)، وكان فتح دمشق والشام والعراق سنة ٦٣٨م (سنة ١٧هـ)، ثم كان فتح مصر سنة ٦٤٠م (سنة ١٩هـ)، ثم فتح فارس سنة ٦٤١م (سنة ٢٠هـ). وهكذا، وبذلك صار الإسلام نظاما، قادرا على الاتصال بخارج حدوده، بسائر أنواع الاتصال التى تجرى بين الأمم، وفى مقدمتها الاتصالات التجارية والثقافية بطبيعة الحال، فكان اتصاله بآسيا الوسطى (الجمهوريات الإسلامية التى صارت تابعة للاتحاد السوفيتى السابق)، منذ عهد الخليفة الثانى عمر بن الخطاب سنة ٦٢٨م (سنة ١٨هـ)، وكان اتصاله بالصين منذ عهد الخليفة الثالث، عثمان بن عفان، سنة ٣١هـ، على سبيل المثال.

ولم تقف محن المسلمين عند هذا، وإنما استمرت - بنفس السيناريو الذى حدث فى البدايات - عبر التاريخ، فكانت محنة الصليبيين وحروبهم، وكان احتلالهم القدس (التى يحتلها اليهود ويعيثون فيها الآن فسادا) سنة ١٠٩٩م، حتى أجلاهم عنها صلاح الدين الأيوبى بعد موقعة حطين سنة ١١٨٧م - ثم كانت محنة التتار، واكتساحهم عاصمة الخلافة العباسية - بغداد - سنة ١٢٥٨م، حتى كسرهم قطز فى عين جالوت سنة ١٢٦٠م .. وهكذا، وكان وضع المسلمين - فى المحنتين - أسوأ بكثير من وضعهم اليوم.

فمتى يتهيأ للمسلمين صلاح الدين أو قطز؟.

وهل يتهيأ فى قلب فلسطين، أم فى سوريا، أم فى مصر، أم فى أى مصر آخر من أرض الله الواسعة، فكلها مهيأة لاحتضانه؟.

بل إن هذا المنقذ قد يتهيأ فى أرض الولايات المتحدة، رائدة البطش العالمى بالحياة والأحياء فى عالمنا المعاصر، وقد يتهيأ - هذه المرة - فى أرض الشيشان، أو غيرها من الجمهوريات الإسلامية، التى احتضنت - من قبل - الإمام البخارى .. من يدرى، ولكن نصر الله - لابد - آت، لأن الله سبحانه لا يخلف وعده أبدا، كما علمتنا تجربة التاريخ:

﴿إِنَّا لَنَنصُرُ رُسُلَنَا وَالَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيَوْمَ يَقُومُ الْأَشْهَادُ ﴿٥١﴾﴾ [غافر].

على أن تهيؤ الجو للثورة على بطش النظام العالمى الجديد، الذى تديره رءوس المؤامرة الصهيونية، قد صار واضحا فى العالم كله، على نحو ما رأينا - مثلا - فى مدينة سياتل الأمريكية[1]، فى الفترة من ٣٠ نوفمبر إلى الرابع من ديسمبر ١٩٩٩م، حيث تهيأت الإدارة الأمريكية لاستكمال صياغة النظام الاقتصادى العالمى الجديد، من خلال المؤتمر الأخير لمنظمة التجارة العالمية فى القرن العشرين، وحيث فوجئت الإدارة، وفوجئت سلطات الميناء، بخروج أكثر من خمسين ألف متظاهر، يمثلون النقابات الأمريكية، ويمثلون أنصار البيئة، وأنصار حقوق الإنسان، إضافة إلى المدافعين عن حقوق الشعوب المضطهدة. يعبرون عن ضمير العالم، فى الثورة ضد الهيمنة الأمريكية، وضد النظام الاقتصادى العالمى الجديد، الذى يهمّش دور الحكومات ذاتها - بما فى ذلك الحكومة الأمريكية - فى تسيير أمور الحياة الاقتصادية داخل حدودها، أمام الشركات العملاقة، العابرة للقارات، التى توجهها عادة رءوس المؤامرة الصهيونية تلك[2].

فى أوربا ذاتها، بدأت معاداة السامية (والمقصود بها اليهودية الصهيونية تحديدا)، تظهر من جديد، بعد أن فاض الكيل، وليس نجاح حزب اليمين فى النمسا - فى انتخابات يناير ٢٠٠٠م - إلا واحدا من المؤشرات ذات الدلالة فى هذا المجال.

وليس الأمر فى داخل الأرض العربية بأقل إشراقا.

صحيح أن هذه الأرض قد ابتليت بنظم مذعورة، ذاقت الأمّرين على يد إسرائيل منذ إنشائها، وقبل هذا الإنشاء، حتى راحت تسارع إلى استرضائها، وتقبِّل إهاناتها، فى مسائل حساسة لكل عربى ومسلم، كمسألة القدس، ومسألة المستوطنات، وغيرها، وهو ما كانت لا تجرؤ على ممارسته لولا تكبيل السلطة الفلسطينية لأسود (حماس)، الذين لولا ضرباتهم الموجعة، ما كان ممكنا أن يكون هناك شىء اسمه (السلطة الفلسطينية).

ولكن سيناريو المذعورين فى التعامل مع إسرائيل، لابد أن نضع أمامه سيناريو آخر مواجها، هو سيناريو (حزب الله) اللبنانى، الذى اضطر الدولة العبرية إلى

---

(١) هى أكبر ميناء أمريكى على المحيط الهادى، وهى مركز مايكروسوفت، التى يملكها البليونير الأمريكى بيل جيتس، كما أنها مركز مصانع شركة بوينج للطيران، وهى مدينة لم تشهد مظاهرة واحدة منذ سنة ١٩٤٥م.

(٢) ما حدث فى مدينة سياتل الأمريكية، حدث بتفاصيله تقريبا فى منتجع دافوس السويسرى، فى الأيام الستة الأخيرة من يناير سنة ٢٠٠٠م.

الانسحـاب المفاجئ من جنوب لبنان، وتفكيك عناصر (جـيش لبنان الجنوبى)، بعد أن استطاع أسودُ الحـزب تحطيم كل نظريات الأمن الإسرائيلية، وهو انسـحاب لا يقل فى تدميره للصلف الإسرائيلى عن عبـور قناة السويس رغم خط بارليف، فى حرب أكتوبر ١٩٧٣م.

إنه وعد الله سـبحانه يتـحقق، بقطرة هى أول الغيث إن شـاء الله، وصدق الله العظيم:

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تَتَّخِذُوا الْيَهُودَ وَالنَّصَارَىٰ أَوْلِيَاءَ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ وَمَن يَتَوَلَّهُم مِّنكُمْ فَإِنَّهُ مِنْهُمْ إِنَّ اللَّهَ لا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ ﴿٥١﴾ فَتَرَى الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِم مَّرَضٌ يُسَارِعُونَ فِيهِمْ يَقُولُونَ نَخْشَىٰ أَن تُصِيبَنَا دَائِرَةٌ فَعَسَى اللَّهُ أَن يَأْتِيَ بِالْفَتْحِ أَوْ أَمْرٍ مِّنْ عِندِهِ فَيُصْبِحُوا عَلَىٰ مَا أَسَرُّوا فِي أَنفُسِهِمْ نَادِمِينَ ﴿٥٢﴾ ﴾ [المائدة].

وهل هناك هناك نـدم نراه أكثـر من ندم عـناصـر جيش لـبنان الجنوبى (٢٥٠٠ عنصـر)، وجنود جيش إسـرائيل الذى لا يُقهـر، الذين فروا - جـميـعا مذعـورين - مخلفين وراءهم أسلحتـهم وذخائرهم . . بعد ١٥٨٠ قتيلا وأكـثر من ٦٥٠٠ جريح، من جنوب الجيش الذى تصورروه لا يُقهر . . فـى سنوات الاحتلال الاثنتين والعشرين، حسب الأرقـام الإسرائيلية التى أعلنت، حتى لقـد سمٌّو هذا الانسحـاب المهدول ذلك (بيوم الذل والعار لإسرائيل).

ثالثا: فى بعض مسائل التربية والتعليم فى مصر
(توقعات لبدايات القرن)[١]

عجيبة هى رحلة الإنسان على درب التربية، وهى رحلة لو بسطناها فى رسم بيانى، لوجدناها تبدأ بخط أفقى، يسير متثائبا فى تثاقل، لا يكاد يعلو قليلا إلا ليعاود الهبوط من جديد، حتى تأتى مرحلة من تاريخ الإنسانية نرى فيها هذا الخط يبدأ فى الالتواء فى شكل نصف دائرة، صاعدا إلى أعلى بشكل يكاد الخط فيه ينتصب على نصف الدائرة، مما يمكن أن يقودنا إلى ما يمكن أن يكون عليه وضعها فى بدايات القرن الحادى والعشرين.

لقد بدأت هذه الرحلة بداية عجيبة، لا يتلمس أثر التربية فيها إلا خبير بها، وعارف بالصور والأشكال التى تتم بها، حيث كانت «تتم بالتقليد الأعمى للكبار، مصحوبا بقليل من التعليم، أو بلا تعليم على الإطلاق»[٢]، ولم تكن لها «فلسفة مثالية وراء الغرض العملى المباشر، ولكنها كانت تربية عملية، تعد الطفل للحياة العملية، فهى إعداد للحياة وحياة معا، وهى عملية تتضمن الهدف فى خلالها»، «وكانت غايتها أن يعلم الكبار الصغار سبل العيش والسلوك فى حياتهم البدائية»[٣].

ويكاد (تأمين أسباب الحياة) أن يكون هو الشغل الشاغل للإنسان، فى بدايات حياته على الأرض، حيث يذكر ول ديورانت لنا أن (الصيد)، الذى هو - «عند كثرتنا الغالبة اليوم - ضرب من اللهو»، «لم يكن سبيلا إلى طلب القوت وكفى، بل كان كذلك حربا يراد بها الطمأنينة والسيادة»، حيث «أحيانا لا يظفر بطعامه إلا المقاتل»[٤]، ومن ثم «لم يكن الإنسان مبتكرا حين اصطنع الصيد وسيلة لعيشه»[٥] فى نظره، كما أن «الحرف المختلفة، كالصيد وصيد السمك، والحرب وغيرها»[٦] من المهن التى كان

---

(١) بحث تمت المشاركة به فى المؤتمر العلمى الثالث لجامعة حلوان، تحت عنوان (التعليم وتحديات القرن الحادى والعشرين)، الذى عقد فى جامعة الدول العربية بالقاهرة، يومى ٢٩ و ٣٠ أبريل ١٩٩٥م، وقد حذفنا من العنوان كلمة (القادم)، التى كان ينتهى بها، لصدور الكتاب فى بدايات القرن فعلا.

(2) Willystine Goodsell, Op. Cit., p. 44.

(٣) صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد (مرجع سابق)، ص٢٧، ٢٨.

(٤) ول ديورانت: **قصة الحضارة** - الجزء الأول من المجلد الأول (١) (نشأة الحضارة)، (مرجع سابق)، ص١٣.

(٥) المرجع السابق، ص١٥.

(6) Layton S. Hawkins and Others: **Development of Vocational Education**; American Technical Society, Chicago, 1951, p. 4.

لايستطيع العيش بدونه - من ثم أيضا - كانت هى موضوع هذه التربية البدائية البسيطة المبكرة

ولم تعد مثل هذه التربية - ولا موضوعها - بقادر على (تأمين أسباب الحياة) للإنسان اليوم، حيث «من الضرورى أن يصبح العلم والتقانة من العناصر الضرورية الأساسية فى كل مشروع تربوى، وأن يندرجا فى كل الفعاليات التربوية المخصصة للأطفال والشبان والكبار»[1]، على حد تعبير إيدچار فور، «لا من أجل مساعدة الفرد على تسخير القوى الطبيعية الإنتاجية فحسب، بل كذلك من أجل السيطرة على القوى الاجتماعية، وبذلك يكتسب السيطرة على نفسه، وعلى اختياراته وأفعاله .. وأخيرا لابد من أن يصبح الإنسان متشبعا بالروح العلمية، لكى ينهض بالعلوم، من غير أن يكون عبدا لها»[2] - على حد تعبيره أيضا.

وقد يتطلب (تأمين أسباب الحياة) للإنسان فى بدايات القرن القادم شيئا آخر غير هذا الذى كتبه إيدچار فور، قبل أكثر من ربع قرن من الزمان من هذه البدايات (سنة ١٩٧٢)، حيث كان متأثرا - ولا شك - بما يدور حوله من (متغيرات)، لابد أن يكون لها (صدى) فيما يفكر، وفيما يكتب، ولابد أن يصيبها (التغير) هى الأخرى، فى بدايات القرن الجديد.

وحول بعض هذه القضايا التى يمكن أن تشغلنا عن التعليم - فى مصر - فى مطلع القرن الحادى والعشرين، سوف تدور هذه الورقة.

١ - الوضع المتوقع للغة العربية فى تعليمنا:

قد يرى البعض غرابة فى الاستهلال بهذه القضية، التى أرى الغرابة كل الغرابة فى البدء بغيرها، بوصفها القضية المحورية فى أى مبحث من مباحث التربية، فإن لم نجد إشارة إليها، كان ذلك دليلا على أنها من القضايا المفروغ منها أساسا، حيث لا تعليم ولا تعلم بدون لغة، بوصف اللغة هى الوسيلة التى يرتبط بها الإنسان مع الجماعة، سواء كان الإنسان مصدرا لأصواتها، أو متلقيا لهذه الأصوات، التى من خلالها «تتم عملية التفاهم بين الأفراد، فى حدود هذا الإصدار والتلقى، وبذلك تكون

(١) إيدچار فور وآخرون. تعلم لنكون. ترجمة د. حنفى بن عيسى؛ الطبعة الثالثة، اليونسكو/ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. الجزائر. ١٩٧٩، ص٢٦ (من الديباجة، كتبها إيدچار فور)

(٢) المرجع السابق، ص٢٦ (من نفس الديباجة)

اللغة قد أدت وظيفتها الأساسية، التي تتحقق بها شبكة العلاقات الاجتماعية، وتنشأ بفضلها حضارة الإنسان»[١]، ويكون تعليمه وتعلمه أيضا، من خلال شبكة الاتصالات والعلاقات تلك، وبذلك تكون اللغة هي «عطاء الحياة، النابع من كفاح الإنسان، فيما قبل التاريخ: عطاء متنوع، لا حدود له، وإن كان محدود الأدوات والأصوات والرموز، وصادرا أيضا عن كيان محدود الأبعاد»[٢].

وتدل تجارب التاريخ على أن اللغة كانت - ولا تزال - فوق كونها «من النظم الأدبية التجمعية»، «شأنها شأن الظواهر الاجتماعية»[٣]، بوصفها «أداة اجتماعية، يوجدها المجتمع، للرمز إلى عناصر معيشته وطرق سلوكه»[٤] - رمزا للأمة ذاتها، ودليلا عليها، ولذلك اتجهت إليها سهام العدو حين تشرع هذه السهام للقضاء على أمة أو إجهاض تقدمها، بوصف الإجهاز على اللغة بداية الإجهاز على الأمة، وتسخيرها لخدمة مصالح الغالب، ولاستعباده بالتالي.

وليست تجربة الجزائر منا ببعيدة في هذا المجال، حيث حاول الاستعمار الفرنسي - طوال وجوده على أرضها - طمس الشخصية الجزائرية، وإذابتها في فرنسا، بفرض (الفرنسة) و (الكثلكة) عليها، فكان أول ما فعله الجزائريون، هو رد الفعل الطبيعي، متمثلا في (التعريب) و (الإسلام) في نفس الآن.

وإذا كانت الجزائر قد صمدت وكان لها (رد فعل)، فقد استسلمت - قبلها - مثلا - تركيا، في عهد كمال أتاتورك (١٨٨١-١٩٣٨م)، حين ادعى أن اللغة التركية - في كتابة حروفها من اليمين إلى اليسار - كاللغة العربية - عائق يعوق الأتراك - وهم يفكرون في الانطلاق نحو الحضارة الحديثة، والأخذ بأسبابها - فلجأ إلى «الحروف اللاتينية»، «فلم تصبح تركيا أوربية، بالكتابة اللاتينية، ولم تبق على طابعها الإسلامي،

---

(١) دكتور عبد الصبور شاهين: **في علم اللغة العام**؛ الطبعة الثالثة، مكتبة دار العلوم، القاهرة، ١٣٩٨هـ-١٩٧٨م، ص٢٢.

(٢) دكتور عبد الصبور شاهين: **في التطور اللغوي**؛ الطبعة الاولى، مكتبة دار العلوم، القاهرة، ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م، ص٤ (من المقدمة).

(٣) دكتور حامد محمد أمين شعبان: **أسرار النظام اللغوي عند مصطفى صادق الرافعي**؛ عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٩، ص٢٦.

(٤) دكتور تمام حسان: **اللغة العربية، معناها ومبناها**؛ الطبعة الثانية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٩، ص٢٨.

بل كان شأنها كمن رقصت على السلم»، فصارت «أكثر بلاد أوربا تخلفا، وكانت من قبل فى مقعد الصدارة، فى إطار الإسلام، والكتابة العربية»[1].

وتتميز اللغة العربية على معظم اللغات بخاصية تنفرد بها تقريبا، وهى أنها لغة دين أيضا، هو الإسلام، الذى نزل كتابه المقدس (القرآن الكريم) من عند الله بها، فصارت - بهذه الخاصية الفريدة - لغة عبادة أيضا، مما جعلها هدفا، لا من أجل السيطرة على المتحدثين بها واستعبادهم فقط، ولكن من أجل محاصرة الإسلام والمد الإسلامى أيضا.

والذى يلفت النظر - فى هذا المجال - أن الحرب لم تتجه إلى اللغة العربية إلا من اليوم الذى ارتبطت فيه بالإسلام، وصارت المعبر عنه، وأن هذه الحرب لم تتجه مباشرة إلى اللغة العربية إلا عندما فشلت فى التسلل إلى الإسلام، لنسفه من الداخل، بعد أكثر من عشرة قرون من المحاولات معه، حتى كانت الهجمة الغربية الشرسة إلى حربه من خلال اللغة العربية، التى لم تعد - فى نظر عملائها (أى عملاء الصليبية العالمية) - لغة عصرية، وصارت أقرب إلى اللاتينية، لا وجود لها إلا فى بطون الكتب، كما يزعمون.

وحجتهم فيما يدعون أن اللغة العربية المكتوبة، غير اللغات - أو اللهجات - العربية التى تستخدم فى الحديث»، «وينسى هؤلاء أن هذه ليست مشكلة اللغة العربية وحدها، وإنما هى مشكلة كل لغة فى العالم، حيث نجد - فيها - لغة للأدب، ولغة للشارع»، و «من يزور الولايات المتحدة الأمريكية، قد لا يدهش، حين يرى أن أبناء ولاية جنوبية مثلا، لا يفهمون ما يقوله أبناء ولاية من ولايات الشمال الأمريكى، إلا بشق الأنفس، مع أن المتحدث والمستمع، يتفاهمان باللغة الإنجليزية، لا بغيرها، ولكن اللهجات - أو طرق النطق - تختلف»[2].

وقد أضيف إلى ذلك - فى بدايات الربع الأخير من القرن العشرين تقريبا - تلك (الاستراتيجية) التى صارت دول الغرب تنتهجها إزاء بلاد العالم الثالث، التى خرجت إلى حياة الاستقلال طرية العود لينته، وخاصة تلك التى تفجر البترول من

---

(١) دكتور عبد الصبور شاهين: المنهج الصوتى للبنية العربية، رؤية جديدة فى الصرف العربى؛ الطبعة الأولى، مكتبة دار العلوم، القاهرة، ١٣٩٧هـ/ ١٩٧٧م، ص١٢ (من المقدمة).

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: قضية الحرية، وقضايا أخرى، الكتاب السابع من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر)؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، يناير ١٩٧٩، ص١٦٠، ١٦١.

باطن أرضها، والتى عبر عنها هيرمان كان وزملاؤه فى بدايات (قادسية صدام) - حرب الخليج الأولى، بأنها (لعبة الصغار والكبار)، حيث نرى «جوانب كثيرة للبيئة العالمية الراهنة، لا تيسر عملية التنمية، ونعنى بها السبل التى قد تنتهجها الدول المتقدمة، لكى تعوق عملا وفعلا، بل وربما لتعكس حركة التقدم فى الدول النامية، ونذكر من هذه السبل التدمير، أو التخريب المفرط للبنية الاجتماعية، وللأخلاقيات والعقائد التقليدية، والطبائع المحلية الأصيلة . . .»(١).

وفى إطار إستراتيجية التدمير والتخريب تلك، التى رأيناها رأى العين على شاشات التليفزيون، للبنية الاقتصادية، فى بعض الدول التى أرادت - ولو تظاهرا أو تمثيلا - أن ترفع رأسها . . يسير تدمير آخر، لا يراه ولا يحسه إلا الصفوة من المفكرين، ممن لا يتبعون الهوى - وقليل ما هم فى هذا الزمان الردىء - للبنية الاجتماعية، وللأخلاقيات والعقائد، وللطبائع المحلية، وللغة المحلية، بوصفها عماد ذلك كله، بوصف اللغة أداة للتفكير، مثلما هى أداة للتعبير.

وفى ضوء هذا، يمكن أن نفهم ما يجرى من حولنا من (تضخم) للتعليم الأجنبى ولمدارس اللغات، وخاصة فى مصر، ومن اهتمام باللغة الإنجليزية فيها، فى الوقت الذى يتضاءل فيه حجم اللغة العربية فى المدارس الرسمية والخاصة على السواء، مثلما يتضاءل حجم التاريخ العربى والإسلامى.

وإذا أطللنا إلى القرن الحادى والعشرين، فلابد أن تكون نظرتنا إليه - من هذه الزاوية - نظرة سوداء، ولكننا لو قرأناه مستهدين بتجربتنا التاريخية فى هذا المجال، لوجدنا الصورة سوف تكون - بإذن الله - أكثر إشراقا مما يمكن أن نتصور.

ولو أننا عدنا - تحديدا - إلى الغزوتين البربريتين السابقتين، القادمة أولاهما من الشرق بقيادة هولاكو، لتدمر عاصمة الخلافة - بغداد - تدميرا سنة ٦٥٦هـ (١٢٥٨م)، حتى كسر قطز شوكتها فى عين جالوت سنة ١١٨٧م - والقادمة ثانيتهما من الغرب، لتستمر طوال قرنين من الزمان تقريبا (من سنة ١٠٩٧-١٢٥٠م)، حتى كسرها صلاح الدين فى موقعة حطين سنة ١١٨٧م - لوجدنا المستقبل للغة العربية، رغم وزنها الذى يتضاءل فى برامج التعليم، مقارنة باللغة الإنجليزية على الأقل - عن طريق القرآن

---

(١) هيرمان كان وآخرون: العالم بعد مائتى عام، الثورة العلمية والتكنولوجية خلال القرنين القادمين، رقم (٥٥) من سلسلة (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، رمضان/ شوال ١٤٠٢هـ / يوليو (تموز) ١٩٨٢م، ص٩٠، ٩١.

الكريم الذى أقبل الناس عليه إقبالا، وزاد عدد مدارسه ومراكز تحفيظه، حتى صارت ظاهرة تسعد المؤمنين بالله وبهذا الوطن وحقه عليهم، بقدر ما يغيظ إبليس وجنوده أجمعين.

إن القرآن كتاب الله، الذى وعد الله بحفظه، حيث يقول سبحانه: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴿٩﴾﴾ [الحجر]، ومن أجل حفظه سوف يحفظ اللغة العربية، التى نزل بها القرآن الكريم، إكراما له وتكريما.

٢- الوضع المتوقع للتربية الدينية فى تعليمنا:

أتيح لنا أن نعيش - فى مصر هذه الأيام - حياة دينية عجيبة، ما نسمعه عنها فى أجهزة الإعلام وفى التصريحات الرسمية هو الإرهاب والتطرف، وما نسمعه عنها فى أجهزة الإعلام العالمية هو الأصولية، ربما إيحاء منها بأن الأصولية الإسلامية تعنى التطرف والإرهاب، وما نراه - حقيقة على أرض الواقع من حولنا - هو إقبال على الدين وعلى التدين لم يسبق له مثيل، حتى صار هذا التدين - أو ادعاؤه - ظاهرة تحضر، وقد كان - منذ ربع قرن من الزمان أو يزيد قليلا - دليل رجعية وتحجر وجمود، وقهر روحى وتخلف.

وتجنى مصر هذه الأيام ثمرة زرعة زرعتها فى ذلك الوقت، حين وعد نظام الحكم الناس بالاشتراكية والعدل وما سماه (النقاء الثورى)، وبالوحدة العربية، وبالتقدم وبإلقاء إسرائيل فى البحر، فصدقه الناس، ثم إذا بهم يرون نقيض الوعود، حيث «كانت الثمرة الطبيعية سلسلة من النكسات، تعانى آثارها العسكرية فى قطعة الأرض الضخمة الغالية من سيناء، التى التهمتها إسرائيل، بلا جهد بذلته فى الحصول عليها - كما نعانى آثارها الاقتصادية اليوم، وكذلك آثارها السياسية والاجتماعية.

ومع زوال السلطة الغاشمة، الواقفة ضد التيار الطبيعى للتقدم، وهو تيار العودة إلى التراث، وإلى التراب الوطنى، تدافع الشباب إلى المساجد والكنائس، مصمما على العودة التى أرغم السابقون عليه، على أن يرتدوا عنها، إلى جاهلية عبادة الفرد، المصر على التشبث بكل ما لا ينتسب إلى هذا التراب، وإن ادعى دفاعه عنه، وعمله له»[1]، مما كان من نتيجته الحصاد المر الذى نتجرعه الآن، و «ما نعيشه اليوم من لا مبالاة، وعدم قدرة على تحمل المسئولية، وتسيب فى مختلف المرافق والخدمات، وغيرها وغيرها

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: فى التربية الإسلامية، الجزء الثانى (مرجع سابق)، ص١٢٩.

من مظاهر الفساد، التى لا ينكرها إلا خادع لنفسه، فى وقت صارت الحقيقة فيه أقوى من كل خداع»[1].

ولقد كان من السقطات الكبرى لسلطة الأمس الغاشمة، ضرب (رموز) الأمة، سواء رموز الماضى القريب ورموز الماضى البعيد على السواء، لزرع الرموز الجديدة مكانها، مما كان من نتيجته أن كان رمز من هذه الرموز الجديدة أحد ضحايا هذا الضرب، ومما كان من نتيجته أيضا أن هذه الصحوة الدينية، التى هى (خير) فى كل بلد من بلاد العالم ظهرت فيه، قد تحولت - على أرضنا - إلى (شر)، فلقد «أدت هذه الصحوة الإسلامية العارمة إلى انقسام المتمسكين بإسلامهم إلى مجموعة من الشباب، المتحمس، المسطح الفكر، المحدود الثقافة والخبرة، الساخط على الجميع .. ومجموعة من الكبار، الذين لم يستطيعوا بعد أن يقيموا (جسورا) تربطهم بالجيل القادم، من المتمسكين بالإسلام، ممن لابد أن يتسلموا منهم الراية فى المستقبل»[2].

ورغم ذلك، فلقد كان لهؤلاء المتحمسين المسطحى الفكر والمحدودى الثقافة والخبرة، والساخطين على الجميع، والمسخوط عليهم من الجميع أيضا، فضل تنبيه الغافلين، وفضل توجيه الحكماء والعقلاء إلى ما يجب أن يقوموا به من دور فى الحياة - وهو النزول إلى الساحة، لقيادة الحياة، وكانوا قد تركوها، إما إيثارا للسلامة واتقاء للفتنة، وإما احتراما للنفس وللعلم وللدين الذى يحملون أمانته، مما أعاد إلى الإسلام شبابه من جديد، وقد كان يراد القضاء عليه.

ويلفت نظر المهتمين بالتجربة الإسلامية المعاصرة، أن «الإسلام هو الآن الوحيد من بين الأديان الكبرى، الذى لا يزال ينمو ويمتد، وينتشر إلى مناطق ومجتمعات جديدة، كما هو الحال فى انتشاره فى الوقت الحالى»، «بل إنه يغزو الآن، **وبغير حد السيف**، مجتمعات أخرى، أكثر تقدما ورقيا، أو على الأصح، قطاعات معينة من تلك المجتمعات، كما هو الشأن فى أمريكا»[3] - التى تنوب عن فرنسا وإنجلترا وغيرهما من دول الغرب - التى قادت الحروب الصليبية ضده فيما مضى - فى محاولة إجهاضه

(١) المرجع السابق، ص١١٥.

(٢) دكتور عبد الغنى عبود: **التربية الإسلامية والقرن الخامس عشر الهجرى**؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٢، ص١٠٠.

(٣) د. أحمد أبو زيد: «التجربة الإسلامية - تمهيد» - **عالم الفكر** - مجلة دورية؛ تصدر كل ثلاثة أشهر، عن وزارة الإعلام فى الكويت - المجلد العاشر - العدد الثانى - يوليو - أغسطس - سبتمبر ١٩٧٩ - عدد ممتاز، عن (التجربة الإسلامية)، ص٢٨٩.

والقضاء عليه، فى داخل بلاده - حصونه المنيعة عبر التاريخ - التى لم تكن لها حياة ذات قيمة بدونه أبدا، وفى خارج هذه البلاد على السواء.

وعندهم أنَّ «مما له دلالته أيضا فى هذا الصدد، أن ذلك التقدم والانتشار (أو الغزو)، يحدث الآن، فى وقت تعانى فيه الشعوب الإسلامية ذاتها ضعفا ظاهرا، فى المجالات السياسية والاقتصادية والعسكرية على السواء، مما يسقط بالضرورة حجة القائلين باعتماد الإسلام فى انتشاره على حد السيف وحده»[1].

كما يلفت نظر عباس العقاد - يرحمه الله - أنه «انتهى الإسلام فى أوائل القرن التاسع عشر للميلاد إلى نهاية جزره، من القوة النفسية والقوة المادية، لأنه تلقى عن القرون الأربعة السابقة أثقالا من المتاعب والأدواء، لم تمتحن أمة من قبله بمثلها، وكان بعضها كافيا للقضاء على دولة الرومان الشرقية، ودولتهم الغربية، وبعضها كافيا للقضاء على دولة الفراعنة والأكاسرة، فى الزمن القديم»، وأننا «لا نعرف من المؤرخين من يستغرب مصاب الإسلام بعدما تلقاه من الضربات منذ القرن العاشر إلى القرن التاسع عشر للميلاد، وإنما الغريب - عندهم - هو تلك القوة المنيعة التى صابر بها الكوارث والشدائد زهاء تسعة قرون، ولم يزل بعدها (وحدة إنسانية) هائلة، تتخذ مكانها بين هيئات الأمم، ولا تزال على أمل وثيق فى المزيد»[2].

وهذا الذى ذهب إليه الأستاذ عباس العقاد - يرحمه الله - بعد نكسة ١٩٦٧، وما سبقها من خنق للإسلام ورموزه والمعبرين عنه والذائدين عن حماه والداعين إليه، فى كل أرض الإسلام تقريبا، وخاصة فى دول المواجهة مع إسرائيل - باسم المعركة الفاصلة المدّعاة بين العرب وإسرائيل، وخاصة فى مصر الأزهر - أكدته - بعدها بقليل - هيئة اليونسكو - فى تقريرها عن (تاريخ البشرية) - حيث رأت - فى هذا التقرير - أن الإسلام كان «فى القرن العشرين متشابكا تشابكا لا فكاك منه، مع التطورات السياسية والاجتماعية لهذا العصر». «ومع أن بعض المناطق قد تأثرت بشدة بالاتجاهات إلى الحياة الزمنية التى سادت العصر، فإن الاتجاه الأقوى فى معظم أرجاء العالم العربى كان - فيما يظهر - تعزيز قوة الولاء الدينى.

---

(١) المرجع السابق، ص٢٨٩.

(٢) عباس محمود العقاد: الإسلام فى القرن العشرين، حاضره ومستقبله؛ الطبعة الثانية، دارالكتاب العربى، بيروت، فبراير ١٩٦٩، ص٤٤، ٤٥

وكان أقوى تعبير عن الإسلام ومشاكله الكبرى فى القرن العشرين، فى المجال السياسى، فالإحياء الإسلامى كان جزءا لا يتجزأ من حركة الثورة السياسية والاقتصادية بين الشعوب الإسلامية»[١].

ويرى التقرير أنه - بعد جهود - «وفى الربع الأول من القرن العشرين، بدا أن القومية الإسلامية والروح العصرية يسيران جنبا إلى جنب»، «ولكن فى الربع الثانى من القرن العشرين، حدث إحياء قوى للسلفية (الالتزام بالكتاب والسنة) فى مناطق كثيرة»[٢]، كان من نتيجته - فى نظر التقرير - أنه «مع أن المسلمين المتطرفين لقوا مقاومة العناصر المعتدلة، التى تتكون منها عادة العناصر السياسية المسيطرة، ومع أن منظماتهم تعرضت للحل عدة مرات، كما تعرض قادتهم للسجن، فقد بقى تأثيرهم قويا، لأنهم ينصرون - على نحو فعال - الدين الذى تدين به الدولة، ويصرون على أن الاستقلال تحقيق لأوامر الدين. وبذا استطاع السلفيون أن يضعوا كل من عداهم موضع الاتهام»[٣].

ووسط هذا التيار الدافق للحياة من حولنا، لا يمكن أن نتوقع انحسار التيار الدينى فى حياتنا، بقدر ما نتوقع زيادته، ويكون من الحكمة مسايرته، لا مناهضته، فما قواه إلا هذه المناهضة - على نحو ما رأينا فى تقرير اليونسكو.

وهكذا يكون المتوقع فى بداية القرن الحادي والعشرين- على عكس ما نراه بالعين اليوم- هو ازدهار التعليم الدينى، وسيادته، وتغلغله فى كل العلوم التى تدرَّس أيضا.

٣- الوضع المتوقع للنموذج التربوى:

يعرف النموذج Model, Modèle بأنه «الشكل الذى يحمل أخص الصفات التى يتميز بها معظم أفراد فئة ما، ويعتبر (عينة) مختارة من هذه الفئة، وهو بمثابة مثال لها فى مجموعها»، أو بأنه «نمط من العلاقات المتصورة أو الملموسة، التى يشاهدها الإنسان فى ملاحظاته للعالم، كأنماط السلوك الاجتماعى، أو أنماط البناء الاجتماعى»[٤].

(١) اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو: تاريخ البشرية، المجلد السادس، القرن العشرون، التطور العلمى والثقافى، الجزء الثانى (١) تطور المجتمعات، الترجمة والمراجعة عثمان نويه وآخران، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧١، ص٣٢٧.

(٢) المرجع السابق، ص٣٣٠.

(٣) المرجع السابق، ص٢٣١.

(4) A. Zaki Badawi: **A Dictionary of the Social Sciences**, English - French - Arabic; Op. Cit., p. 271.

وهكذا «تعتبر النماذج هى القنطرة التى تربط بين النشاط العقلى المجرد الخالص، والتطبيق العملى»[١]، على حد تعبير كنيزيفتش Knezevich، بوصف «النموذج هو التمثيل للحقيقة»[٢]، سواء كانت هذه الحقيقة موجودة - بالفعل - فى مكان ما، أو مجرد حلم يجرى تحقيقه على أرض الواقع.

وأيا كان المصدر (الملهم) للنموذج، فإن «صناعة النماذج Model-making تعتبر صناعة متطورة اليوم بشكل كبير، فى مجالات كالتربية والهندسة والصناعة والقوات المسلحة وغيرها، مثلما تعتبر من الهوايات الشائعة بشكل واسع أيضا»[٣].

وقد كان النموذج الغربى هو النموذج الذى اختارته مصر محمد على، بوصف حكمه يعتبر «بداية لبناء مصر الحديثة فى شتى المجالات»[٤] - فى بدايات القرن (التاسع عشر)، مثلما كان النموذج الذى اختارته اليابان والصين والاتحاد السوفيتى السابق، وغيرها من البلاد التى أرادت إلى التقدم، وهو نموذج لا يصلح إلا «للبلاد التى نشأ فيها على نظام الطبيعة، وسير الاجتماع الإنسانى»[٥]، على حد تعبير جمال الدين الأفغانى (١٨٣٩-١٨٩٧م)، ومن ثم فشل فى خارج حدوده، بقدر ما نجح فى داخل هذه الحدود. ولولا ما أدخلته كل من اليابان والصين والاتحاد السوفيتى السابق عليه، ما تقدمت واحدة منها، وهو ما استفادته البلاد الأخرى من درس هذه البلاد التى تقدمت بالفعل.

وقد يفهم من ذلك أننا مع من يتخذون من النموذج الغربى فى الحياة وفى التنظيم وفى التربية عدوا، يرون إعلان الحرب عليه، كما يشيع فى أوساط كثيرين ممن يسمون بالأصوليين أو السلفيين، ممن يدعون إلى (حياة السلف)، وإليهم ينتسبون أو ينسبون، لأن العودة إلى حياة السلف التى عاشوها أمر مستحيل، و «إذا أردنا أن نغير وجه الحياة

(1) Stephen J. Knezevich: **Administration of Public Education, Sourcebook for the Leadership and management of Educational Institutions**; Fourth Edition, Harper & Row, Publishers, New York, 1984, p. 134.

(2) Ibid., p. 135.

(3) **Encyclopaedia Britannica, a New Survey of Universal Knowledge**, Volume 15; Encyclopaedia Britannica Ltd., Chicago, 1962, p. 632.

(٤) الدكتور احمد إسماعيل حجى. التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص١٣٣.

(٥) محمد عمارة: **الأعمال الكاملة لجمال الدين الأفغانى، مع دراسة عن حياته وآثاره**؛ دار الكاتب العربى للطباعة والنشر بالقاهرة، ١٩٦٨، ص١٩٥

التى نحياها، فلن يكون ذلك بأن نفتح كتب السالفين، لنروى عنهم ما قالوه، وننقل عنهم ما صنعوه، وإنما السبيل القويمة، بل السبيل الوحيدة، هى أن نسأل عما يراد تحقيقه فى (المستقبل)، فالماضى لابد منه، لا لنجعل منه نموذجا نحتذيه، بل ليكون مصدرا للإلهام فيما ينبغى أن نصنعه. إن ولاءنا لآبائنا يجب أن يكون فى محاكاتهم فى وقفتهم تجاه الحياة، لا فى إعادة ما صنعوه حرفا بحرف. كانت وقفة آبائنا فى عصور القوة والطموح، هى المغامرة والمخاطرة - هى فى إبداع الجديد، ليضيفوه مرحلة جديدة فى حضارة الإنسان، والولاء لهم إنما يكون فى اتخاذنا من حياتنا وقفة كهذه: تبدع وتضيف، تخاطر وتغامر، تخوض التجربة، وتتعرض للخطأ، لتعرف ما الصواب»[1].

ومما يلفت النظر - فى هذا المجال - أن هذا النموذج الغربى المتخلف - إنما هو بضاعتنا ردت إلينا، فقد كان من آثار احتكاك الغرب المسيحى المختلف - فى ظلمات العصور الوسطى - بالشرق الإسلامى المتقدم وقتئذ، عن طريق الأندلس والحروب الصليبية والتجارة والكتب العربية المترجمة، وغيرها مما يصطلح المؤرخون على تسميته بـ (معابر الحضارة) الإسلامية فى الشرق الإسلامى إلى الغرب المسيحى[2] - أن تأثر الغرب - فى كل شىء، حتى فى بعض مسائل العقيدة[3] - بالإسلام، بدءا من (نظام المدرسة)، وانتهاء بالتعليم الجامعى[4]، وإن كان الغرب قد طبع كل ما أخذه بطابعه بطبيعة الحال، ومن ثم كان تقدمه، وتربعه على عرش الحضارة الإنسانية المعاصرة.

---

(١) الدكتور زكى نجيب محمود: **هذا العصر وثقافته**؛ الطبعة الأولى، دار الشروق، القاهرة، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م، ص٢٠٣، ٢٠٤.

(٢) للوقوف على هذه المعابر وتأثير كل منها، ارجع - على سبيل المثال لا الحصر - إلى:

(أ) الدكتور محمد بديع شرف: «اليقظة الفكرية والسياسية فى القرن التاسع عشر»، **دراسات تاريخية فى النهضة العربية الحديثة**؛ الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص٦٨.

(ب) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: «العلاقات بين الشرق العربى وأوربا بين القرنين السادس عشر والتاسع عشر»، **دراسات تاريخية فى النهضة العربية الحديثة**، المرجع السابق، ص١٨٧، ١٨٨.

(جـ) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور الوسطى، دراسة تاريخية مقارنة**، من سلسلة (دراسات فى التربية)؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٢، ص١٤، ١٥.

(د) عباس محمود العقاد: **أثر العرب فى الحضارة الأوربية**؛ الطبعة الرابعة، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٥، ص٦١.

(هـ) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور (مرجع سابق)، ص٤٩.

(٣) أبو الحسن الندوى: **ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين**؛ الطبعة العاشرة، مطابع على بن على، الدوحة (قطر)، ١٣٣٤هـ/ ١٩٧٤م، ص١٣٩.

(٤) ألدو ميلى (مرجع سابق)، ص٢٨٦.

ومما يلفت النظر أيضا، أن الأزهر اضطر - ليجد له مكانا فى نظام الحياة الجديدة فى مصر ما بعد محمد على - إلى أن يطور نفسه فى كل شىء، سيرا على خطى النظام الذى نقله محمد على، وبالتدريج[1]، وأن هذا التطوير قد بلغ مداه سنة ١٩٦١، بصدور القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١، الخاص «بتنظيم الأزهر والهيئات التى يشملها. وبمقتضى هذا القانون، قامت فى رحاب الأزهر جامعته العلمية الكبرى، التى تضم عددا من الكليات العلمية، التى لم تكن موجودة من قبل، مثل كليات التجارة والطب والهندسة والزراعة، كما فتحت أبواب الدراسة بالجامعة للفتاة المسلمة، بإنشاء كلية البنات، التى كانت تضم حينئذ شعبا لدراسة الطب والتجارة والعلوم والدراسات الإسلامية والعربية والدراسات الإنسانية»[2].

وفى ضوء ذلك، وفى ضوء ما توقعناه من قبل بالنسبة للغة العربية والتربية الدينية، يمكن أن نتوقع مزيدا من التقارب بين التعليمين القديم والحديث، فى إطار النموذج الغربى المنقول منذ أيام محمد على، مع صبغ هذا النموذج بالصبغة العربية الإسلامية، وتقريبه من المجتمع المصرى وواقعه، وتلبيته لحاجاته، وأن ينصرف التعليم فى الأزهر انصرافا أكثر، نحو العلوم الدينية، وخدمة الدعوة الإسلامية.

٤- الوضع المتوقع للعلوم الطبيعية والتكنولوجية فى تعليمنا:

فرغ تعليمنا - القديم والحديث على السواء - من المعنى أكثر مما يتصور، فصار عبئا على طالب العلم أو المتعلم، وعلى المعلم، وعلى النظام التعليمى، وعلى وزارة التربية والتعليم، وعلى الأمة، جميعا.

ذلك أنه تعليم انخلع من تربته - من أرضه - من واقعه - واقع مصر، وظل جامدا على صورة قديمة، لم يعد لها وجود، هى صورته يوم أنشأه محمد على، وجعل هدفه الحصول - من خلاله - على ضباط للجيش وموظفين يديرون الجهاز الحكومى، فقد كانت هذه حاجة مصر يومها: أن تستقل بقرارها، وتستقل بالدفاع عن نفسها من خلال أبنائها، ، فقد كان محمد على «من الحكمة بحيث أدرك أن البناء لن يقوى عليه إلا أهله، فراح يعمل على إيجاد الأدوات الصالحة للعمل، من بين المصريين أنفسهم،

(١) للتفصيل، ارجع إلى:

- دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على تاريخ التربية والتعليم؛ عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢م، ص ٤٨٠-٤٨٨.

(٢) جامعة الأزهر تقويم جامعة الأزهر؛ مطابع دار أخبار اليوم بالقاهرة، ١٤١٢هـ، ١٩٩٢م، ص٤٣.

فأنشأ لذلك المدارس، كما أنشأ الجيش الوطنى». «وعلى هاتين القاعدتين الكبيرتين: المدارس والجيش - العلم والقوة - قام بناء النهضة المصرية فى القرن التاسع عشر»[1]، بل «لقد كانت النهضة الاقتصادية والنهضة التعليمية والثقافية لمصر فى القرن التاسع عشر، دعامة نهضتها السياسية»[2].

ورغم أن هدف التعليم الحديث الذى أنشأه محمد على كان محدودا محدودا، فقد أحدث هذا التعليم الحديث (ثورة) فى الثقافة المصرية، حيث «لم يمض جيل واحد بعد الحملة الفرنسية، حتى ظهر (الرجل المثقف) فى البيئة المصرية، ولم تخل منه بيئة من بيئات التقليد والرجعة إلى القديم»[3]. وبذلك استفادت مصر كلها «من هذا التعليم الحديث المنظم، فوائد تتجاوز الحاجات اليومية، والضرورات الخاصة، والمنافع العاجلة، وتبلغ الرقى العقلى الخالص، ولكن هذا لم يكن شيئا قصدت إليه الحكومة، أو تعمدته الدولة، وإنما هى رمية من غير رام، وفضل أتيح لمصر عفوا، وهذا شأن العلم والمعرفة حيث وجدا»[4] - إضافة إلى أنه - بسببه - قد «عادت الصلة فانعقدت بين اللغة العربية والعلوم التطبيقية، وأثبتت اللغة العربية قدرتها على التعبير عن مطالب العلم الحديث، كما انعقدت الصلة بين الثقافتين العربية والأوربية»[5].

كان للتعليم الحديث الذى أنشأه محمد على - إذن - هدف ورسالة، وكان له - بالتالى - معنى، فلماذا يستمر على حاله، وقد تغيرت الحياة من حوله تحولا - بل تحولات - جذرية، فى كل شىء؟

لقد كان هذا التعليم الحديث تعليما سلطويا؛ لأن السلطة السياسية - فى أيامه - كانت هى التى تملك (المفاتيح) كلها، ولم يكن يشاركها فى ذلك فى مصر - قبل محمد على بقرون ستة تقريبا أو يزيد - غيرها، وكان هذا التعليم الحديث يتخذ من التعليم الغربى - وخاصة الفرنسى منه - نموذجا يحتذى، فلم يكن ثمة نموذج غيره فى

---

(١) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: (مصر)، دراسات تاريخية فى النهضة العربية الحديثة (مرجع سابق)، ص٥٣٤.

(٢) المرجع السابق، ص٥٦٥.

(٣) عباس محمود العقاد: محمد عبده؛ الجمهورية العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٣٨٣هـ/ ١٩٦٣م، ص١٤.

(٤) طه حسين: مستقبل الثقافة فى مصر؛ مطبعة المعارف ومكتبتها بمصر، القاهرة، ١٩٣٨، ص١٧٦.

(٥) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: (مصر)، (مرجع سابق)، ص٥٦١.

زمانه، يفكر فيه، كما لم يكن فى البيئة المصرية شيء (ينطلق) منه إليها، فلقد كان (كل شيء) فيها منها -أى من هذه الحضارة الغربية النموذج -ضدا ونقيضا، وخاصة الأزهر، الذى كان يعتبر - وقتها - منارة العلم الوحيدة، وموجه الثقافة فى مصر بلا منازع.

ويكاد التربويون المعاصرون جميعا أن يعيبوا على محمد على أمرين اثنين: أولهما هو ربطه نظام التعليم الحديث الذى أنشأه بحاجات الجيش أولا، ثم بحاجات الحكومة ثانيا - لتخريج موظفيها، الذين تحتاج أجهزتها إليهم، وقد وضحنا - فيما سبق - منطقه فيما فعل. والأمر الثانى هو إنشاؤه هذا النظام التعليمى الحديث بمعزل عن النظام الذى وجده موجودا يوم جاء، ومتغلغلا فى مدنها وقراها، وهو نظام التعليم الدينى، فى الأزهر والكتاتيب، مما قاده إلى (الازدواج التعليمى)، مع أنه لم يجد أمامه من حل لمشكلته سوى هذا (الازدواج)، فلقد كان عليه إما أن (يصلح) من حال هذا التعليم القديم ويحدثه، و «دون ذلك أهوال، فالرأى العام الأزهرى لا يرضى عن هذا التغيير، ويعده إفسادا للأزهر، وإفسادا للدين، والرأى العام الشعبى يتبعه ويؤيده»[1] - وإما أن يترك الأزهر وشأنه، وينشئ النظام التعليمى الحديث، يقلد فيه «المدارس الأوربية، ولا يكون لهذه المدارس أية صلة بالأزهر»[2] - وإما أن ينشئ هذه المدارس المدنية الحديثة، ويأتى لها بمعلمين أوربيين، على أن يجعل «هذا ضرورة، نتخلص منها فى أقرب وقت». «وعلى هذا الرأى الأخير، استقر الرأى»[3]، وبذلك عاش النظامان التعليميان فى سلام ووئام، كل فى حاله، منذ ذلك الوقت، ولا يزالان يعيشان و«يتقاسمان الإشراف على شئون التربية والتعليم فى مصر»[4] حتى الآن.

وقد كان لهذا (الازدواج التعليمى) منطق يومها، ولكن منطقه - ومعناه - اليوم غير موجود، وخاصة بعد دخول العلوم الحديثة إلى بنية الأزهر - كما سبق.

ولقد ركز محمد على جهده على أن ينقل إلى مصر - وإلى نظامها التعليمى - (أحدث) علوم العصر - عصره بطبيعة الحال - وأحدث التكنولوجيا وقتها، وقد تطور العلم والتكنولوجيا فى العالم من حول مصر بسرعة مذهلة، لتجمد هى فى مدارسنا، على الصورة التى نقلها، أو على صورة قريبة منها، حتى صار التعليم عندنا عديم

---

(١) أحمد أمين: «الشيخ رفاعة الطهطاوى، مؤسس النهضة العلمية الحديثة»، فيض الخاطر، الجزء الخامس، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٤م، ص٧٣.

(٢) المرجع السابق، ص٧٣.

(٣) المرجع السابق، ص٧٤.

(٤) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: (مصر)، (مرجع سابق)، ص ٥٦٠

الجدوى من هذه الزاوية، بل إنه صار عبئا على حركة تقدمها، بما يوفره من قوى بشرية لا تفهم العصر ومتطلباته وحاجاته، وبذلك صار عبئا على الدولة وعبئا على المجتمع وعبئا على الموارد المحدودة المتاحة، وصار ينظر إليه على أنه (خدمة) ثقيلة الحمل، قليلة الفائدة، إن لم تكن عديمتها تماما، «وهذا المفهوم لا يختص به عامة الناس فقط، وإنما تسرب إلى ذهن عدد كبير من المهتمين بالشئون العامة، الذين لا يزالون يعالجون التعليم على أنه قضية خدمات»، رغم «مقدار التغييرات والتحديات العالمية التى تحيط بمجتمعنا فى السنوات العشر الأخيرة، والتى حدثت فى مختلف المجالات»[1]، التى جعلت «التعليم مسألة ترتبط بالأمن القومى»[2]، والتى جعلت «الاستثمار فى التعليم ليس قضية خيرية أو إنسانية، وإنما هى قضية أمة، وعليه يلزم أن يحصل التعليم على الاستثمار اللازم»[3].

ومن أجل ما شهدته مصر - فى بدايات العقد الأخير من القرن العشرين - من أمور ليست فى (تركيبة) المصرى منذ كان، مثل المخدرات، والخروج على القانون والعرف والنظام، مما يسمونه إرهابا أو تطرفا، وينسبونه إلى الدين، بينما نسبته الحقيقة إلى غيره، وفى المقدمة من هذا الغير، إخفاق النظام التعليمى فى تحقيق أى هدف من أهدافه التى يحققها فى حياة الأمم . . يتوقع - فى مطلع القرن الجديد - أن تقوم الدولة بتوفير الأموال الكثيرة «لبناء المدارس، التى تكفل استيعاب الأعداد الهائلة المتزايدة كل عام»، مع «القضاء على ظاهرة تعدد الفترات، ثم الوصول بكثافة الفصل إلى الحد المقبول»، مما يحتاج «إلى عشرة مليارات جنيه»[4]، حتى يمكن «التركيز على تنمية قدرة الطالب على استيعاب حقائق الحياة المعاصرة، وتطويرها بما يخدم قضية التطوير والتنمية، وبما يتوائم مع التحديات المتجددة»[5].

إننا - بسبب نظامنا التعليمى وما يخرجه للأمة من أجيال - «منهجيا - نعيش فى عصر مضى؛ لأن طريقة التفكير المستندة إلى (السلطة)، سواء فى السياسة أو البناء الاجتماعى أو الفكر - كانت هى الطريقة السائدة فى الشرق والغرب سابقا - وأما (حضاريا)، فنحن نعيش فى عصرنا الحاضر إلى حد ملحوظ، بمعنى أن حياتنا تعتمد

(١) **مبارك والتعليم، نظرة إلى المستقبل**؛ مطابع روز اليوسف الجديدة، القاهرة، ١٩٩٢م، ص٢١.
(٢) المرجع السابق، ص٢٤.
(٣) المرجع السابق، ص٢٩.
(٤) المرجع السابق، ص٣٦، ٣٧.
(٥) المرجع السابق، ص٤٣.

على منتجات الحضارة العصرية، من آلات المصانع إلى أسلحة القتال وطرق المواصلات، فزاد ذلك من خطورة الازدواجية التى تسود حياتنا اليوم: فالوسائل الحضارية العصرية فى أيدينا، والمنهج الفكرى القديم فى رؤوسنا، مما يستحيل معه أن تستقيم لنا نهضة بالمعنى الصحيح. وكان من النتائج المباشرة التى ترتبت على ذلك الوضع الشاذ، ما نراه من حياة استهلاكية على الطراز المتقدم، وحياة إنتاجية على نمط متخلف، وتزايد النزعة الاستهلاكية، وتخلف الإنتاجية على هذا النحو، يعبر عن خلل قيمى، حيث تغلب الأخذ على العطاء، والهدم على البناء، وتسابق الناس نحو الثراء السريع، حتى لو التمس البعض منهم طرقا غير مشروعة لتحقيق ذلك الثراء، الأمر الذى أحبط الشباب، وأشاع جوا من القلق والخوف من المستقبل»[1].

ومع إصلاح حال التعليم - كما نتوقع - فى بدايات القرن القادم، ومع توفر الجو العلمى والتعليمى المطلوب فيه، ومع توفر المدرسة مكانا مناسبا له ومشجعا عليه، ومع توفر المكتبة والمعمل، والمدرس القادر على ذلك كله والمستوعب له، ومع فتح القنوات بين النظام التعليمى والنظام المجتمعى، يتوقع أن تعود إلى العلوم الطبيعية والتكنولوجية فى تعليمنا الصحة والعافية.

٥- الوضع المتوقع للإدارة التعليمية والإدارة المدرسية:

كانت المركزية الشديدة التى كان يدير بها محمد على أمور التعليم، منطقية مع العصر، ومنطقية مع ما يتم على طريقها من إجراءات تمارسها السلطة - سلطته هو.

كانت فكرة (القومية) يومها هى الفكرة التى توجه الأحداث فى العالم كله من حول مصر، التى كانت من ضحاياها فى الواقع، بسبب الصراع بين دول أوربا وقتها على المستعمرات، تحقيقا لمطالب (الثورة الصناعية) الوليدة أيامها.

هذا هو منطق عصر الرجل، الذى استوعبه، وأراد هو الآخر أن يحقق لمصر شخصيتها الخاصة بها والمتميزة، وعلى طريق هذا التحقيق، كان كل نشاطه، وكل تعاملاته، وكل علاقاته - وعلى طريقه أيضا، كانت نظرته إلى التعليم، وكان اعتباره إياه (قضية أمن قومى) لمصر، بكل معنى من معانى الكلمة، حتى «أن المدارس الحديثة كانت - منذ إنشائها سنة ١٨٢١ - تابعة (لديوان الجهادية)، أو (وزارة الحربية) بلغة العصر، وأنه لم يؤلَّف لهذه المدارس ديوان خاص إلا سنة ١٨٣٧، حين أنشئ (ديوان

(١) وزارة التربية والتعليم: **دراسات فى تطوير التعليم**؛ مطابع الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، القاهرة، ١٩٨٧، ص١٩

المدارس)، أو (وزارة التعليم) بلغة العصر، وأن هذه المدارس الحديثة كانت - فى إدارتها - تسير على النمط العسكرى، الذى نراه فى وحدات الجيش، فقد كان طلاب هذه المدارس يرتدون الملابس العسكرية، ويعاملون معاملة الجنود فى وحداتهم، من حيث دراستهم وكل شئونهم»[1].

والغريب أن إبراهيم باشا - عندما فتح الشام - أخذ النموذج الذى اختاره أبوه معه، وطبقه هناك، فقام «بوضع برنامج شامل لتأسيس المدارس الأميرية»، و «أنشأ كليات عالية فى دمشق وحلب وأنطاكية، وكان جل طلابها من المسلمين، وكانت الحكومة تعنى بطعامهم وشرابهم ولباسهم ومنامهم، وتمنحهم الرواتب»، «وكانوا يرتدون الملابس العسكرية»[2].

ومن عناية محمد على - ومن بعده ابنه إبراهيم - بطعام الطلاب وشرابهم ولباسهم ومنامهم، إضافة إلى منحهم الرواتب، ننتقل إلى النقطة الثانية فى منطقية اتخاذه - أى محمد على - أسلوب المركزية فى إدارة التعليم.

لقد كان هو الذى ينفق على التعليم من ميزانية الدولة، وكان يغدق فى الإنفاق عليه، كما نفهم من النص، حتى إن والد الطفل كان لا يتحمل شيئا على الإطلاق من نفقات تعليم ابنه، وكل ما كان يمكنه نحوه هو أن يستغنى عنه للباشا سنوات، ليعود إليه - بعدها - كامل النمو مكتمل النضج، ممثلا لهذا الباشا - بكل سطوته - فى موقع من مواقع المسئولية والسلطة فى مصر.

كان محمد على منطقيا فيما لجأ إليه من مركزية، وكان لمن جاء بعده أيضا نفس المنطق، بل إن الاستعمار الإنجليزى - عندما فرض المصروفات على التعليم وظل يسير - مع ذلك - عليها، كان له منطقه أيضا.

ومنطقى أيضا أن ندعو الدولة إلى (مشاركة) الأهالى فى تعليم أبنائهم، على نحو من الأنحاء، لأسباب عدة، ولكن غير المنطقى هو أن (يشارك) الأهالى فى دفع نفقات التعليم، دون أن يشاركوا فى التخطيط له ورسم سياساته، فالتعليم صار - فى هذا الزمان - هما قوميا، لا من أجل المال ونفقات التشغيل اللازمة له وحدها، فكما أنه «يجب على كل القوى القادرة فى هذا الوطن أن تساند قضية الاستثمار فى التعليم، فهى ليست مسئولية وزارة التربية والتعليم أو وزير التعليم، وإنما هى - فى المقام الأول

(١) دكتور عبد الغنى عبود: دراسة مقارنة لتاريخ التربية (مرجع سابق)، ص٤٤٠، ٤٤١.

(٢) الدكتور محمد بديع شرف: «اليقظة الفكرية والسياسية فى القرن التاسع عشر»، (مرجع سابق)، ص٢٨.

- مسئولية المصريين كلهم»[1] - فإنه يجب - بنفس القدر إن لم يزد - أن يكون لكل مواطن دور فى إدارته، بوصفه المستفيد منه، وصاحب الحق - بالتالى - فى أن يكون له رأى فيه، وخاصة المتصلين به اتصالا مباشرا، من معلمين ومتعلمين وأولياء أمور، «ومن أهالى المجتمع المحيط بالمدرسة، ومن ممثلى السلطات المحلية والمركزية، المشرفة على التعليم»[2] . . فإنه «بدون معاونة أعضاء المجتمع المحلى المحيط بالمدرسة، لن تستطيع التربية أن تتلاءم مع حاجات النصف الثانى من القرن العشرين»[3]، على حد تعبير تشيز Chase، فضلا عن حاجات مطالع القرن الحادى والعشرين.

صحيح أن كل الدلائل تشير إلى أن أخطبوط المركزية مستمر، وإلى أن الدولة - مع ذلك - مستمرة فى فرض المصروفات على المتعلمين، تحت بنود وشعارات مختلفة، وإلى أن وراء هذا التناقض الظاهر الجلى مصالح مكتسبة لكثيرين من صانعى القرار، وللقريبين منهم، فالكتاب المدرسى - على سبيل المثال - رغم إضراره الواضح والمسلم به بالعملية التعليمية، وتناقضه مع أوليات التربية، ورغم كلفته العالية، التى جعلت منه عبئا على ميزانية الوزارة، التى تتزايد أعباؤها عاما بعد عام . . هذا الكتاب المدرسى - العورة الكبرى فى أى نظام تعليمى - وراءه جهاز ضخم من المستفيدين، ليس من بينهم - بطبيعة الحال - الطفل المتعلم، ولا معلمه، ولا الجهاز الإدارى فى المدرسة، ولا حتى الدولة التى تدفع من ميزانيتها . . ولكن الصحيح أيضا هو أن الفساد الذى استشرى فى أجهزتنا الإدارية على اختلافها، لابد أن يوضع له حد، من أصحاب القرار، لأن هذا الفساد لابد أن يطالهم - وتعلمنا قراءة التاريخ أن الشعب المصرى الذى تعود أن يدع كثيرا من أموره لله، يسيرها كيف يشاء، إنما كان يحسن الصنع، لأن الله لم يضيعه فى الماضى من تاريخه، ولن يضيعه - بإذن الله - فيما هو قادم.

ومن ثم يكون المتوقع - فى بدايات القرن الجديد - هو أن تخف قبضة الدولة فيما يتصل بشئون التعليم، وأن تزيد مساهمة المواطنين فى شئونه، ماليا وإداريا، وإن كان ذلك يمكن أن يبدأ شكليا، ولكنه لابد أن يتحول - فى نهاية المطاف - وبعد أن ضاق الناس - كل الناس - بما يجرى على أرضنا الطيبة من ممارسات سلطوية - إلى مشاركة فعلية فى صنع القرار، وفى اتخاذه أيضا.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

---

(١) مبارك والتعليم، نظرة إلى المستقبل (مرجع سابق)، ص٣٧

(٢) الدكتور ابو الفتوح رضوان وآخرون المدرس فى المدرسة والمجتمع (مرجع سابق)، ص١٧٧، ١٧٨.

(3) Francis S. Chase, Op. Cit., p. 21.

مراجع الجزء الأول

أولا: المراجع العربية:

١- أ. ت. فلاندر: «التدريب المهنى: هل تكون له نظم، أم يظل (تروسا) فى الإدارة الاقتصادية؟»، ترجمة أحمد خاكى، **مستقبل التربية**؛ تصدر عن مجلة رسالة اليونسكو ومركز مطبوعات اليونسكو، العدد السابع، السنة الثانية، يوليو ١٩٧٤ (التعليم الثانوى والتدريب والعمالة).

٢- دكتور إبراهيم حلمى عبد الرحمن: **التطورات الدولية الجارية، فرص ومحاذير**؛ كتاب (الأهرام الاقتصادى)، رقم ٣٧، القاهرة، مارس ١٩٩١.

٣- دكتور إبراهيم حلمى عبد الرحمن (إعداد): **عالم الغد، عالم واحد أم عوالم متعددة؟**؛ كتاب (الأهرام الاقتصادى)، رقم٤٤، القاهرة، أكتوبر ١٩٩١.

٤- الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع: **٤٠٠ يوم فى الاتحاد السوفيتى**؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، سبتمبر ١٩٦٣م.

٥- الإيغومانس إبراهيم لوقا: **المسيحية فى الإسلام**؛ الطبعة الأولى، مطبعة النيل المسيحية، القاهرة، يوليو ١٩٣٨م.

٦- ابن عمار الصغير: **التفكير العلمى عند ابن خلدون**؛ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، (بدون تاريخ).

٧- أبو الحسن الندوى: **ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين**؛ الطبعة العاشرة، مطابع على بن على، الدوحة (قطر)، ١٣٣٤هـ/ ١٩٧٤م.

٨- أبو الحسن على الحسنى الندوى: **مذكرات سائح فى الشرق العربى**؛ نشرتها مكتبة وهبة بالقاهرة، ١٩٥٤م.

٩- الدكتور أبو الفتوح رضوان: «البعد عن الحياة، مشكلة التعليم الثانوى»، **الرائد**، مجلة المعلمين، القاهرة؛ السنة السادسة، العدد الثالث، القاهرة، نوفمبر ١٩٦٠م.

١٠- الدكتور أبو الفتوح رضوان وآخرون: **المدرس فى المدرسة والمجتمع**؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٥٦.

١١-أبولورومير. «التربية والتنمية آفاق أفريقية»، **مستقبليات**، مجلة التربية الفصلية؛ مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، رقم ١٤٣، المجلد الثانى والعشرون، العدد ٢، ١٩٩٢م.

١٢- د. أحمد أبو زيد: «التجربة الإسلامية - تمهيد»، **عالم الفكر**؛ مجلة دورية، تصدر كل ثلاثة أشهر، عن وزارة الإعلام فى الكويت، المجلد العاشر، العدد الثانى، يوليو، أغسطس، سبتمبر ١٩٧٩م، عدد ممتاز، عن (التجربة الإسلامية).

١٣- الدكتور أحمد إسماعيل حجى: **التربية المقارنة**؛ دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٠م.

١٤- الدكتور أحمد إسماعيل حجى: **نحو علم للإدارة التعليمية المقارنة**، تقديم الدكتور عبد الغنى عبود؛ دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٣م.

١٥- الشيخ أحمد الإسكندرى، والشيخ مصطفى عنانى: **الوسيط فى الأدب العربى وتاريخه**؛ الطبعة السابعة عشرة، دار المعارف بمصر، القاهرة (بدون تاريخ).

١٦- أحمد أمين: «الشيخ رفاعة الطهطاوى، مؤسس النهضة العلمية الحديثة»، **فيض الخاطر**، الجزء الخامس؛ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٤م.

١٧- أحمد أمين: **زعماء الإصلاح الإسلامى فى العصر الحديث**، فيض الخاطر؛ الجزء الخامس، المرجع السابق.

١٨- أحمد أمين: **ضحى الإسلام**، الجزء الثانى؛ الطبعة الأولى، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٣٥م.

١٩- أحمد أمين: **ظُهر الإسلام**، الجزء الأول؛ الطبعة الثانية، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٩م.

٢٠- أحمد أمين: **فجر الإسلام**، الجزء الأول (فى الحياة العقلية)؛ الطبعة الثالثة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٣٥م.

٢١- دكتور أحمد بدر: **أصول البحث العلمى ومناهجه**؛ الطبعة الثانية، وكالة المطبوعات، الكويت، ١٩٧٥م.

٢٢- أحمد سعيد دويدار **الاستثمار في التدريب والبحوث**؛ معهد التخطيط القومي، القاهرة، مذكرة رقم ١٠٥، ١١ ديسمبر ١٩٦١م.

٢٣- د. أحمد سليم سعيدان: **مقدمة لتاريخ الفكر العلمي في الإسلام**، رقم (١٣) من (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ربيع الأول ١٤٠٩هـ/ نوفمبر (تشرين الثاني)، ١٩٨٨م.

٢٤- الدكتور أحمد سويلم العمرى: **بحوث فى المجتمع العربى**، من سلسلة (دراسات سياسية)؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٠م.

٢٥- دكتور أحمد عزت راجح: **أصول علم النفس**؛ الطبعة الخامسة، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦١م.

٢٦- الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: «العلاقات بين الشرق العربى وأوربا بين القرنين السادس عشر والتاسع عشر»، **دراسات تاريخية فى النهضة العربية الحديثة**، الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، بدون تاريخ.

٢٧- الدكتور أحمد عزت عبد الكريم: «مصر»، **دراسات تاريخية فى النهضة العربية الحديثة**؛ المرجع السابق.

٢٨- أحمد عطية: **القاموس السياسى**؛ الطبعة الثالثة، دار النهضة العربية الحديثة، القاهرة، ١٩٦٨م.

٢٩- الدكتور أحمد محمد إبراهيم: **الاقتصاد السياسى**، الجزء الأول؛ الطبعة الثالثة، المطبعة الأميرية ببولاق، القاهرة، ١٩٣٥م.

٣٠- آدم كيرل: **استراتيجية التعليم فى المجتمعات النامية، دراسة للعوامل التربوية والاجتماعية، وعلاقتها بالنمو الاقتصادى**، ترجمة سامي الجمال، مراجعة د. عبد العزيز القوصي؛ الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة (بدون تاريخ).

٣١- إدموندكنغ: **التربية المقارنة، منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية**، ترجمة د. ملكة أبيض؛ الطبعة الخامسة، دمشق، ١٩٨٩م (بدون ناشر).

٣٢- إدوارد . بوشامب التربية في اليابان المعاصرة. ترجمة الدكتور محمد عبدالعليم مرسي. مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض. ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٥م

٣٣- **أزمة الخليج، أبعاد الواقع وآفاق المستقبل**، تقديم د. سيد دسوقي حسن؛ نادى أعضاء هيئة التدريس، جامعة القاهرة، القاهرة (بدون تاريخ).

٣٤- **أزمة الخليج والواقع الدولي الجديد**، تقديم د. محمود عاكف؛ نادى أعضاء هيئة التدريس، جامعة القاهرة، القاهرة، ١٩٩١م.

٣٥- أديب ديمتري: «منهج وتطبيقه في التعليم»، **الكاتب**؛ مجلة المثقفين العرب، القاهرة، السنة الحادية عشرة، العدد ١١٩، فبراير ١٩٧١م.

٣٦- إسماعيل محمود القباني: **دراسات في تنظيم التعليم بمصر**؛ مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٨م.

٣٧- أسوالد اشبنغلر: **تدهور الحضارة الغربية**، الجزء الثاني، ترجمة أحمد الشيباني؛ منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٦٤م.

٣٨- أسوالد اشبنغلر: **تدهور الحضارة الغربية**، الجزء الثالث، ترجمة أحمد الشيباني؛ منشورات مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٦٤م.

٣٩- **التعليم العالي في جمهورية ألمانيا الاتحادية**، سلسلة (التقاليد الراسخة طريق الانطلاق إلى المستقبل)، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج؛ مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.

٤٠- الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية: **أخبار التربية المقارنة والإدارة التعليمية**، نشرة غير دورية، العدد الثاني، يونيه ١٩٩٤

٤١- الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية: **أخبار التربية المقارنة والإدارة التعليمية**، نشرة غير دورية، العدد الخامس، أكتوبر ١٩٩٥

٤٢- الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية: **أخبار التربية المقارنة والإدارة التعليمية**، نشرة غير دورية، العدد السادس، يونيه ١٩٩٦

٤٣- دكتور الدمرداش سرحان، ودكتور منير كامل **المناهج**؛ دار العلوم للطباعة، القاهرة، ١٩٧٢

٤٤- الدوميلي: **العلم عند العرب، وأثره فى تطور العلم العالمى**، نقله إلى العربية الدكتور عبد الحليم النجار، والدكتور محمد يوسف موسى، قام بمراجعته على الأصل الفرنسى الدكتور حسين فوزى، جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافية؛ الطبعة الأولى، دار القلم، القاهرة، ١٩٦٢م.

٤٥- السيد محمود أبو الفيض المنوفى: **أمانة العالم، وانحراف العلماء**، رقم (٤) من (موسوعة وحدة الدين والفلسفة والعلم)؛ دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، ١٩٦٩م.

٤٦- الشعبة القومية للتربية والعلوم والثقافة «يونسكو»: **معجم العلوم الاجتماعية**، إعداد نخبة من الأساتذة المصريين والعرب المتخصصين، تصدير ومراجعة الدكتور إبراهيم مدكور؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٥.

٤٧- العهد القديم.

٤٨- ألفرِدليلنتال: **إسرائيل، ذلك الدولار الزائف**، تعريب عمر الديراوى أبو حجلة؛ دارالعلم للملايين، بيروت، ١٩٦٥م.

٤٩- آلفن توفلر: **تحول السلطة، بين العنف والثروة والمعرفة**، تعريب ومراجعة د. فتحى بن شتوان ونبيل عثمان؛ الطبعة الأولى، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس (ليبيا)، ١٩٩٢.

٥٠- **القرآن الكريم**.

٥١- ألكسيس كاريل: **الإنسان، ذلك المجهول**، تعريب شفيق أسعد فريد؛ مكتبة المعارف، بيروت، ١٩٧٤م.

٥٢- اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو: **تاريخ البشرية**، المجلد السادس، القرن العشرون، التطور العلمى والثقافى، الجزء الثانى (١)، تطور المجتمعات، الترجمة والمراجعة عثمان نويه وآخران؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧١م.

٥٣- اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو: **تاريخ البشرية**، المجلد السادس، القرن العشرون، التطور العلمى والثقافى، الجزء الثانى(٢)، صورة الذات، وتطلعات شعوب العالم، الترجمة والمراجعة عثمان نويه وآخران؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٢.

٥٤- اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو: **تاريخ البشرية**، المجلد السادس، القرن العشرون، التطور العلمي والثقافي، الجزء الثانى (٣)، التعبير، الترجمة والمراجعة عثمان نويه وآخران؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٢.

٥٥- الندوة العالمية للشباب الإسلامي: **الموسوعة الميسرة، فى الأديان والمذاهب المعاصرة**، الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٨م.

٥٦- أليكس هيلى: **جذور، قصة الزنوج فى أمريكا**؛ من سلسلة (كتاب اليوم)، مؤسسة أخبار اليوم، القاهرة، ١٩٧٩م.

٥٧- أنطوان م. جنادى: «التخطيط التربوى فى البلدان العربية: إنجازات الماضى وآفاق المستقبل»، **مستقبليات**، مجلة التربية الفصلية؛ مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، رقم (٣)، المجلد الحادى والعشرون، العدد (١)، ١٩٩١م.

٥٨- أندرو ولسلى كولبيرن: **علاقات خطرة، خفايا الروابط الوثيقة والنشاطات الاستخبارية الأمريكية الإسرائيلية**، ترجمة محمود العابد وعمار جولاق، مراجعة على رمان؛ الطبعة الأولى، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ١٩٩١م.

٥٩- أنور الجندى: **العروبة والإسلام (الرد على ساطع الحصرى وميشيل عفلق وأنطون سعادة)**، رقم (١) من (معالم التاريخ الإسلامى المعاصر)؛ دار الاعتصام، القاهرة، ١٩٧٦م.

٦٠- أنيس منصور: **الحائط والدموع**؛ الطبعة الأولى، دار الشروق، القاهرة، يناير/ كانون الثانى ١٩٧٢م.

٦١- إيدجارفور وآخرون: **تعلم لتكون**، ترجمة د. حنفى بن عيسى؛ الطبعة الثالثة، اليونسكو، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ١٩٧٩م.

٦٢- ب. ج. وودز: **التعاون الاقتصادى وأساليبه**، الكتاب الثانى من سلسلة (كتب الناقوس)، مراجعة وتقديم عباس محمود العقاد؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (بدون تاريخ).

٦٣- باتريشيا هـ. كروسومه: **الخدمة العامة فى التعليم العالى، الممارسات والأولويات**، ترجمة مكتب التربية العربى لدول الخليج، مراجعة الدكتور

محـمد الأحمد الرشـيد؛ مكتب التربيـة العربى لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٦م.

٦٤- بوجدان سوشـودولسكى: «مشاركة التـعليم العالى فى تأسيس النظام الاقـتصادى الدولى الجديد: مغزى ذلك بالنسبة للجامعات الأوربية»، الفصل الخامس من: **التـعليم العـالى والنظام الدولى الجـديد**، أعـده وحـرره باللغـة الإنجليزية: بيكاس س. سانيـال، ترجمة إلى اللغة العـربية ونشره مكتب التربية العربى لدول الخليج، راجع الترجمة العربية الدكتور محمد الأحمد الرشيد، المعهد الدولى للتـخطيط التربوى، ومكتب التربية العربى لدولى الخليج واليـونسكو؛ مكتب التـربيـة العـربى لدول الخـليج، الرياض، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

٦٥- دكتور تمام حسان: **اللغة العربيـة، معناها ومبناها**؛ الطبعة الثانيـة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٩م.

٦٦- **بيوت الله، مـساجد ومـعابد**، الجزء الثانى؛ كـتاب الشعب، رقم (٧٨)، مطابع الشعب، القاهرة، ١٩٦٠م.

٦٧- تشارلس تشوت، أومارجورى بل: **الجريمة والمحاكمة والاختيار القضائى**، ترجمة اللواء محمود صـاحب، مراجعة وتقديم حسن جـلال العروسى، تصدير المستشار عادل يونس؛ دار المعرفة، القاهرة، ديسمبر ١٩٦٢م.

٦٨- جـامعـة الأزهر: **تقـويم جـامـعـة الأزهر**؛ مطابع دار أخـبار الـيوم، القـاهرة، ١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م.

٦٩- جامعة الدول العربية: **العنصرية الصهيـونية، فى الفكر والتطبيق**؛ الأمانة العامة، الإدارة العامة لشئون فلسطين، القاهرة، يوليو (تموز)، ١٩٧٦م.

٧٠- جبـرائيل كاتول: «فلـسـفة تربوية مـتجـددة، والعمل بهـا فى التنظيم والإدارة»، **فلسفـة تربوية متـجددة، لعـالم عربى يتـجدد**، دائرة التربية فى الجـامعة الأمريكية فى بيروت، ١٩٥٦.

٧١- جروف ساموبل داو: **كتـاب المجتمع ومشـاكله، مقدمة لمبادئ علم الاجتـماع**، ترجمة إبراهيم رمزى؛ المطبعة الأميرية ببولاق، القاهرة، ١٩٣٨م.

٧٢- **جمهورية أفلاطون**، دراسة وترجمة د. فؤاد زكريا؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٥م.

٧٣- جمهورية مصر العربية: **قانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٦٤، بشأن الجمعيات والمؤسسات الخاصة، ولائحته التنفيذية، الصادرة بقرار رئيس الجمهورية رقم ٩٣٢ لسنة ١٩٦٦**؛ الطبعة الثامنة، إعداد ومراجعة الإدارة العامة للشئون القانونية بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٩٦م.

٧٤- الدكتور جميل صليبا: **المعجم الفلسفي، بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية**، الجزء الأول؛ الشركة العالمية للكتاب، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٨٢م.

٧٥- الدكتور جميل صليبا: **المعجم الفلسفي، بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية**، الجزء الثاني؛ الشركة العالمية للكتاب، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٨٢م.

٧٦- جورج سول: **المذاهب الاقتصادية الكبرى**، ترجمة وتقديم راشد البراوى؛ الطبعة الثالثة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٦٢م.

٧٧- جورج كاونتس: **التعليم في الاتحاد السوفيتي**، ترجمة محمد بدران؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، (بدون تاريخ).

٧٨- جوزيف شومبيتر: **الرأسمالية والاشتراكية والديمقراطية**، تعريب وتعليق خيرى حماد، الجزء الأول، العدد (١٨١) من (اخترنا لك)؛ الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة (بدون تاريخ).

٧٩- جوزيف شومبيتر: **الرأسمالية والاشتراكية والديمقراطية**، تعريب وتعليق خيرى حماد، الجزء الثانى، العدد (١٨١) من (اخترنا لك)؛ الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة (بدون تاريخ).

٨٠- جون إدى: **المعلمون ومواجهة المخدرات**، ترجمة الدكتور محمد عبد العليم مرسى؛ مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م.

٨١- جون ب. ديكنسون: **العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث**، ترجمة شعبة الترجمة باليونسكو، رقم (١١٢) من سلسلة (عالم المعرفة)،

سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، شعبان ١٤٠٧هـ/ أبريل (نيسان) ١٩٨٧م.

٨٢- چون فوستر دالاس: حرب أم سلام؛ العالمية للطبع والنشر، القاهرة، ١٩٥٧م.

٨٣- چيمس بيرك: عندما تغير العالم، ترجمة ليلى الجبالى، مراجعة شوقى جلال، رقم (١٨٥) من سلسلة (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ذو القعدة ١٤١٤هـ/ مايو (آيار) ١٩٩٤م.

٨٤- الدكتور حامد عمار: «أهمية التدريب ومكانته فى المجتمعات النامية»، **أبحاث فى التدريب على تنمية المجتمع**، الحلقة الدراسية للتدريب على تنمية المجتمع فى الدول العربية؛ القاهرة، ١٩٦٣، سرس الليان (مصر)، ١٩٦٤م.

٨٥- الدكتور حامد عمار: **فى اقتصاديات التعليم**؛ الطبعة الثانية، دار المعرفة، القاهرة، ١٩٦٨م.

٨٦- دكتور حامد محمد أمين شعبان: **أسرار النظام اللغوى عند مصطفى صادق الرافعى**؛ عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٩م.

٨٧- حسان محمد حسان: «الدور الاجتماعى للتعليم فى المجتمع الإسرائيلى»، **الكتاب السنوى، للتربية وعلم النفس**، بأقلام نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس؛ عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٣م.

٨٨- حمدى مصطفى حرب: **التربية والتكنولوچيا فى معركة التصنيع**؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦١م.

٨٩- د. آدمز: **التعليم والتنمية القومية**، ترجمة الدكتور محمد منير مرسى؛ عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤م.

٩٠- د. برايس - وليامز: «الدراسات الثقافية المقارنة»، الفصل الحادى والعشرون من: **آفاق جديدة، فى التربية وعلم النفس**، أشرف على تأليفه ب. م. فوس، ترجمة الدكتور فؤاد أبو حطب؛ عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢م.

٩١- د. م. تيرنر: **الكشف العلمى**، ترجمة أحمد محمود سليمان، مراجعة د. محمد جمال الدين الفندى، رقم (٥) من (العلم للجميع)؛ دار الكاتب العربى للطباعة والنشر، القاهرة (بدون تاريخ).

٩٢- د. ذوقان عبيدات وآخران: **البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه**؛ دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ١٩٨٣م.

٩٣- **رحلة ابن بطوطة، المسماة «تحفة النظار، في غرائب الأمصار، وعجائب الأسفار»**، الجزء الأول؛ المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، ١٣٨٦هـ/ ١٩٦٧م.

٩٤- **رحلة ابن جبير**؛ دار صادر ودار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، ١٣٨٤هـ/ ١٩٦٤م.

٩٥- الدكتور رشدى طعيمه: **تحليل المحتوى فى العلوم الإنسانية: مفهومه - أسسه - استخداماته**؛ دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٧م.

٩٦- روبرت م. أغروس، وجورج ن. ستانسيو: **العلم فى منظوره الجديد**، ترجمة د. كمال خلايلى، رقم (١٣٤) من (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والاداب، الكويت، جمادى الأخرة ١٤٠٩هـ/ فبراير (شباط) ١٩٨٩م.

٩٧- رينشارد نيكسون: **الحرب الحقيقية**، ترجمة سهيل زكار؛ دار حسان للطباعة والنشر، دمشق، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

٩٨- رينيه ديكارت: **مقال عن المنهج**، ترجمة محمود محمد الخضيرى، الطبعة الثانية، راجعها وقدم لها الدكتور محمد مصطفى حلمى، من (روائع الفكر الإنسانى)؛ دار الكتاب العربى للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٨م.

٩٩- رينيه ماهو: **تدريب الموظفين العلميين والفنيين**، خطاب افتتاحى، ألقاه مستر رينيه ماهو Mr. René Mahau، المدير العام لمنظمة اليونسكو، التابعة لمنظمة الأمم المتحدة، حول الموضوع (ك) من جدول أعماق مؤتمر العلوم والتكنولوجيا، لصالح الأقاليم والبلدان النامية، التابع لمنظمة الأمم المتحدة؛ جنيف، الثامن من فبراير ١٩٦٣م.

١٠٠- الدكتور زكى نجيب محمود: **تجديد الفكر العربى**؛ دار الشروق، بيروت، ١٩٧٣م.

١٠١- الدكتور زكى نجيب محمود: **هذا العصر وثقافته**؛ الطبعة الأولى، دار الشروق، القاهرة، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.

١٠٢- س. ر. ب. جويس: «العقاقير والشخصية»، الفصل الرابع عشر من: **آفاق جديدة، في التربية وعلم النفس**، أشرف على تأليفه ب. م. فوس، ترجمة الدكتور فؤاد أبو حطب؛ عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢م.

١٠٣- ستيفن فنسنت بنيه: **أمريكا**، ترجمة عبد العزيز عبد المجيد؛ مكتب الولايات المتحدة للاستعلامات، القاهرة، ١٩٤٥م.

١٠٤- د. سعد الدين إبراهيم وآخرون: **مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم**؛ منتدى الفكر العربي، عمان (الأردن)، ١٩٨٩م.

١٠٥- دكتور سعد مرسي أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل علي: **تاريخ التربية والتعليم**؛ عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢م.

١٠٦- دكتور سعيد إسماعيل علي: **التربية اليهودية الصهيونية**؛ دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة، ١٩٧٤م.

١٠٧- دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور: **المدنية الإسلامية وأثرها في الحضارة الأوربية**؛ الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٣م.

١٠٨- د. سليم الحص: «أي نظام عالمي جديد؟»، **الفكر العربي**، مجلة الإنماء العربي للعلوم الإنسانية؛ تصدر عن معهد الإنماء العربي في بيروت، العدد السادس والستون، السنة الثانية عشرة (٤)، تشرين الأول، أكتوبر/ كانون الأول - ديسمبر ١٩٩١م.

١٠٩- سليمان نسيم وكمال حبيب: **التربية المسيحية**؛ الطبعة الثانية، مكتبة المحبة القبطية الأرثوذكسية بالقاهرة، ١٩٧٠م.

١١٠- د. شوقي عبد القوي عثمان: **تجارة المحيط الهندي، في عصر السيادة الإسلامية** (٤١-٩٠٤هـ/ ٦٦١-١٤٩٨م) - رقم (١٥) من (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ذو الحجة ١٤١٠هـ/ يوليو (تموز) ١٩٩٠م.

١١١- صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد: **التربية وطرق التدريس**، الجزء الأول؛ الطبعة الخامسة، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٥٦م.

١١٢- دكتور صبري جرجس: **التراث اليهودي الصهيوني، والفكر الفرويدي (أضواء على الأصول الصهيونية لفكر سيجموند فرويد)**، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٠م.

١١٣- دكتور صلاح قنصوه الموضوعية فى العلوم الإنسانية، عرض نقدى لمناهج البحث؛ دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة، ١٩٨٠م.

١١٤- دكتور صلاح الدين نامق: مشكلة السكان فى مصر، دراسة اجتماعية اقتصادية؛ مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، (بدون تاريخ).

١١٥- طه حسين: مستقبل الثقافة فى مصر؛ مطبعة المعارف ومكتبتها بمصر، القاهرة، ١٩٣٨م.

١١٦- عباس محمود العقاد: الإسلام فى القرن العشرين، حاضره ومستقبله؛ الطبعة الثانية، دار الكتاب العربى، بيروت، فبراير ١٩٦٩م.

١١٧- عباس محمود العقاد: أثر العرب فى الحضارة الأوربية؛ الطبعة الرابعة، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٥م.

١١٨- عباس محمود العقاد: التفكير فريضة إسلامية، المؤتمر الإسلامى؛ الطبعة الأولى، دار القلم، القاهرة (بدون تاريخ).

١١٩- عباس محمود العقاد: محمد عبده، الجمهورية العربية المتحدة؛ وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٣٨٣هـ/ ١٩٦٣م.

١٢٠- الدكتور عبد الباسط محمد حسن: أصول البحث الاجتماعى؛ الطبعة الثانية، مطبعة لجنة البيان العربى، القاهرة، ١٩٦٦م.

١٢١- الدكتور عبد الحليم الرفاعى: الاقتصاد السياسى، الجزء الأول؛ الطبعة الأولى، ١٩٣٦ (بدون ناشر ولا مطبعة).

١٢٢- دكتور عبد الحميد أحمد أمين: الطاقة الذرية، ماضيها وحاضرها ومستقبلها، رقم (٦) من (مشروع الألف كتاب)؛ مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٦م.

١٢٣- عبد الرحمن الكواكبى: «كتاب طبائع الاستبداد، ومصارع الاستعباد»، الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبى، مع دراسة عن حياته وآثاره، بقلم محمد عمارة؛ الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧٠م.

١٢٤- دكتور عبد الرحمن بدوى: مناهج البحث العلمى؛ دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٣م.

١٢٥- العلامة عبد الرحمن بن خلدون: **المقدمة، من كتاب العبَر، وديوان المبتدأ والخبر، فى أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم مَن ذوى السلطان الأكبر**؛ المطبعة الشرفية، القاهرة، ١٣٢٧هـ.

١٢٦- دكتور عبد الصبور شاهين: **المنهج الصوتى للبنية العربية، رؤية جديدة فى الصرف العربى**؛ الطبعة الأولى، مكتبة دار العلوم، القاهرة، ١٣٩٧-١٩٧٧م.

١٢٧- دكتور عبد الصبور شاهين: **فى التطور اللغوى**؛ الطبعة الأولى، مكتبة دار العلوم، القاهرة، ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م.

١٢٨- دكتور عبد الصبور شاهين: **فى علم اللغة العام**؛ الطبعة الثالثة، مكتبة دار العلوم، القاهرة، ١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م.

١٢٩- دكتور عبد الغنى عبود: «اختيار مشكلة بحثية فى التربية المقارنة»، **أخبار التربية المقارنة والإدارة التعليمية**، نشرة غير دورية؛ تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد السادس، يونية ١٩٩٦م.

١٣٠- دكتور عبد الغنى عبود: **أنبياء الله والحياة المعاصرة**، الكتاب السادس من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر)؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، سبتمبر ١٩٧٨م.

١٣١- دكتور عبد الغنى عبود: **الأيديولوچيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة**؛ الطبعة الرابعة، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٠م.

١٣٢- دكتور عبد الغنى عبود: **التربية الإسلامية والقرن الخامس عشر الهجرى**؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٢م.

١٣٣- دكتور عبد الغنى عبود: **التربية الاقتصادية فى الإسلام**؛ الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٢م.

١٣٤- دكتور عبد الغنى عبود: «التربية المقارنة»، الباب الأول من: **فى التربية المقارنة**؛ الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤م.

١٣٥- دكتور عبد الغنى عبود: **التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوچيا والتربية من النظام إلى اللانظام**؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م.

١٣٦- دكتور عبد الغنى عبود: **العقيدة الإسلامية والأيديولوجيات المعاصرة**، الكتاب الأول من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر)؛ الطبعة الثانية، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٠م.

١٣٧- دكتور عبد الغنى عبود: **الله والإنسان المعاصر**، الكتاب الثانى من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر)؛ الطبعة الثانية، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨١م.

١٣٨- دكتور عبد الغنى عبود: **المسيح والمسيحية والإسلام**، الكتاب الرابع عشر من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر)؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، يوليو ١٩٨٣م.

١٣٩- دكتور عبد الغنى عبود: **اليهود واليهودية والإسلام**، الكتاب الثالث عشر من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر)؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٢م.

١٤٠- دكتور عبد الغنى عبود: «تجربة الجامعة المفتوحة فى مصر»، **التجارب العربية فى مجال الجامعات المفتوحة، دراسة مقارنة**؛ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٦م.

١٤١- دكتور عبد الغنى عبود: «تعريب العرب وتعريب العلوم»، **المؤتمر السنوى الثانى لتعريب العلوم**، جامعة الأزهر، بالاشتراك مع الجمعية المصرية لتعريب العلوم؛ مركز صالح كامل للاقتصاد الإسلامى، القاهرة، ٢٠-٢١ مارس ١٩٩٦م.

١٤٢- دكتور عبد الغنى عبود: **دراسة مقارنة لتاريخ التربية**؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٧٨م.

١٤٣- دكتور عبد الغنى عبود: **فى التربية الإسلامية**، الجزء الثانى؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩١م.

١٤٤- دكتور عبد الغنى عبود: **قضية الحرية، وقضايا أخرى**، الكتاب السابع من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر)؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، يناير ١٩٧٩م.

١٤٥- دكتور عبد الغنى عبود (تحرير): **إدارة التعليم فى الوطن العربى**، تقديم الدكتور حامد عمار؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٥م.

١٤٦- دكتور عبد الغنى عبود (تحرير): **كليات التربية (الأوضاع والتطلعات)**، تقديم الدكتور أحمد حجى؛ دار النهضة العربية ومكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٤م.

١٤٧- عبد القادر بن محمد النعيمى الدمشقى، المتوفى سنة ٩٢٧هـ: **الدارس، فى تواريخ المدارس**، عُنِى بنشره وتحقيقه جعفر الحسنى؛ وطبعه المجمع العلمى العربى بدمشق فى مطبعة الترقى بدمشق، سنة ١٣٦٧هـ/ ١٩٤٨م.

١٤٨- الدكتور عبد الله عبد الرحمن الكندرى، والدكتور محمد أحمد عبد الدايم: **مدخل إلى مناهج البحث العلمى، فى التربية والعلوم الإنسانية**؛ الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م.

١٤٩- د. عبد المنعم سعيد: «أوربا ١٩٩٢، وتأثيراتها الاقتصادية والتكنولوجية والسياسية على العالم العربى»، **الفكر العربى**، مجلة الإنماء العربى للعلوم الإنسانية؛ تصدر عن معهد الإنماء العربى فى بيروت، العدد السادس والستون، السنة الثانية عشرة (٤)، تشرين الأول - أكتوبر/ كانون الأول - ديسمبر ١٩٩١م.

١٥٠- د. عبد المنعم عبيد: «الجامعات، وعلاقتها بالصناعة والمجتمع»، **الكاتب**، مجلة المثقفين العرب؛ القاهرة، السنة الحادية عشرة، العدد ١١٩، فبراير ١٩٧١م.

١٥١- د. عبد الوهاب الكيالى، وكامل زهيرى: **الموسوعة السياسية**؛ المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٧٤م.

١٥٢- الدكتور عبد الوهاب عزام: **المعتمد بن عباد، الملك الجواد الشجاع، الشاعر المرزأ**؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٥٩م.

١٥٣- د. عبد الوهاب المسيرى: **جارودى الأساطير الزائفة وانتصار الإنسان**؛ القاهرة، ١٩٩٦م (بدون ناشر).

١٥٤- دكتور عثمان المفتى: «المفاعلات الذرية»، **الذرة فى خدمة السلام**، مجموعة المحاضرات التى ألقيت بالمؤتمر السنوى السادس والعشرين، للمجمع المصرى للثقافة العلمية، الذى عُقد فى المدة من ٣١ مارس إلى ٥ أبريل سنة ١٩٥٦، رقم (٢٧) من (الألف كتاب)؛ مكتبة مصر، القاهرة، (بدون تاريخ).

١٥٥- عز الدين عباس: «التعليم فى الإسلام»، الرائد؛ مجلة المعلمين، السنة السابعة، العدد الخامس، القاهرة، مارس ١٩٦٢م.

١٥٦- دكتور على الدين هلال: «التحولات العالمية المعاصرة، وأثرها على مستقبل التعليم فى الوطن العربى»، **اجتماع المجلس التنفيذى لاتحاد المعلمين العرب**؛ نقابة المهن التعليمية، بالتعاون مع المكتب التنفيذى لاتحاد المعلمين العرب، جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٠-١٥ ديسمبر ١٩٩٤م.

١٥٧- دكتور على خليل مصطفى أبو العينين: **القيم الإسلامية والتربية، دراسة فى طبيعة القيم ومصادرها، ودور التربية الإسلامية فى تكوينها وتنميتها**؛ الطبعة الأولى، مكتبة إبراهيم حلبى، المدينة المنورة، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

١٥٨- ف. يليوتن: **التعليم العالى فى الاتحاد السوفيتى**، ترجمة محمود حشمت؛ دار يوليو للنشر، القاهرة (بدون تاريخ).

١٥٩- فتحية حسن سليمان: **التربية عند اليونان والرومان**؛ مكتبة نهضة مصر، القاهرة (بدون تاريخ).

١٦٠- فرج جبران: **تعال معى إلى أمريكا**؛ دار أخبار اليوم، القاهرة (بدون تاريخ).

١٦١- فردريك هاربيسون، وتشارلز أ. مايرز: **التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادى، إستراتيجيات تنمية الموارد البشرية**، ترجمة الدكتور إبراهيم حافظ، مراجعة وتقديم محمد على حافظ؛ مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٦٦م.

١٦٢- الدكتور فهد بن عبد الله السمارى: **أزمة الخليج العربى، دراسة فى الخلفية التاريخية والعوامل السياسية**؛ من إصدارات المهرجان الوطنى للتراث والثقافة، الرياض، ١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م.

١٦٣- فؤاد إبراهيم عباس: **موسوعة بيت المقدس**؛ بدأ إصدارها بالقاهرة، سنة ١٩٩٥، (بدون ناشر).

١٦٤- د. فؤاد مرسى: **الرأسمالية تجدد نفسها**، رقم (١٤٧) من سلسلة (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، شعبان ١٤١٠هـ، مارس (آذار) ١٩٩٠م.

١٦٥- فيتالى دتشنكو: **كيف تطور الاقتصاد السوفيتى**؛ مطبوعات وكالة أنباء نوفوستى، موسكو، ١٩٧٠م.

١٦٦- **قرار رئيس جمهورية مصر العربية بالقانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٦٤، بشأن الجمعيات والمؤسسات الخاصة، ولائحته التنفيذية**، الصادرة بقرار رئيس الجمهورية، رقم ٩٣٢ لسنة ١٩٦٦، الطبعة الثامنة؛ إعداد ومراجعة الإدارة العامة للشئون القانونية بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٩٦م.

١٦٧- **قرار رئيس الجمهورية رقم ٩٣٢ لسنة ١٩٦٦، باللائحة التنفيذية لقانون الجمعيات والمؤسسات الخاصة.**

١٦٨- كارلوس إ. أوليفيرا: «من أجل نظرية أساسية للتربية المقارنة»، **مستقبليات**، مجلة التربية الفصلية؛ مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، رقم (١٦٣)، المجلد الثامن عشر، العدد ٢، ١٩٨٨م.

١٦٩- كلارك كير: **نظرات فى التعليم الجامعى**، ترجمة محمد كامل سليمان؛ مطبعة المعرفة، القاهرة (بدون تاريخ).

١٧٠- كلنتون هارتلى جراتان: **البحث عن المعرفة، بحث تاريخى فى تعلم الراشدين**، ترجمة عثمان نويه، تقديم صلاح دسوقى؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٢م.

١٧١- كلية التربية جامعة عين شمس: **مؤتمر التربية والنظام العالمى الجديد**، فى الفترة من ٢٠-٢٢ يناير، ١٩٩٢، الجزء الأول؛ كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٢م.

١٧٢- ل. أ. ليونتيف: **الموجز فى الاقتصاد السياسى**، ترجمة أبو بكر يوسف، مراجعة ماهر عسل، من سلسلة (من الفكر السياسى والاشتراكى)؛ دار الكاتب العربى للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٧م.

١٧٣- ل. مكيرجى: **التربية المقارنة**، ترجمة الدكتور محمد قدرى لطفى؛ دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٥م.

١٧٤- لانسلوت هوجبن: **العلم للمواطن**، ترجمة دكتور عطية عبد السلام عاشور، ودكتور سيد رمضان هدارة، مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد، رقم (١ ١) من (الألف كتاب)، الجزء الأول؛ دار الفكر العربى، القاهرة (بدون تاريخ).

١٧٥ - لانسلوت هوجين: **العلم للمواطن**، ترجمة دكتور عطية عبد السلام عاشور، ودكتور سيد رمضان هدارة، مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد، رقم (١ - ١) من (الألف كتاب)، الجزء الثالث؛ دار الفكر العربى، القاهرة (بدون تاريخ).

١٧٦- لجنة من الأساتذة بالأقطار العربية: **الموجز فى الأدب العربى وتاريخه، (٤)**، الأدب فى الأندلس والمغرب؛ دار المعارف، لبنان، ١٩٦٢م.

١٧٧- لينين: **نصوص حول المسألة اليهودية (مختارات جديدة)**، ترجمة وتقديم جورج طرابيشى؛ الطبعة الأولى، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، تموز (يوليو) ١٩٧٢م.

١٧٨- ماركوبولو: **رحلات ماركوبولو**، ترجمة عبد العزيز جاويد؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٧٧م.

١٧٩- مايكل كلير: **ما بعد عقدة فيتنام: اتجاهات التدخل الأمريكى فى الثمانينات**، ترجمة محجوب عمر؛ مؤسسة الأبحاث العربية، عمان (الأردن)، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.

١٨٠- **مبارك والتعليم، نظرة إلى المستقبل**؛ مطابع روز اليوسف الجديدة، القاهرة، ١٩٩٢م.

١٨١- متى عقراوى: «فلسفة تربوية متجددة، وأثرها فى التعليم الإلزامى: نشأته - أهدافه - مغزاه»، **فلسفة تربوية متجددة، لعالم عربى يتجدد**، دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت؛ مطابع دار الكشاف، بيروت، ١٩٥٦م.

١٨٢- مجمع اللغة العربية: **المعجم الفلسفى**؛ الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م

١٨٣- محاذير محمد: **رسالة ماليزيا إلى الأمم المتحدة، وجهة نظر إسلامية نحو النظام العالمى الجديد**، خطاب الدكتور محاذير محمد، رئيس وزراء ماليزيا، أمام الدورة السادسة والأربعين للأمم المتحدة، نيويورك، ٢٤ سبتمبر ١٩٩١؛ جمعية الدراسات والبحوث، عمان (الأردن)، ١٩٩١م.

١٨٤- محافظة القاهرة: **قرار بشهر الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية**، رقم ٣٨١٥ بتاريخ ٢٦/ ٨/ ١٩٩١؛ الإدارة الاجتماعية بمصر الجديدة، قسم النشاط الأهلى

١٨٥- محروس أحمد إبراهيم غبان: «إسهامات ابن خلدون فى التربية المقارنة»، **العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، مجلة جامعة الملك سعود**، المجلد الخامس؛ جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م.

١٨٦- محمد السنوسى (١٨٥١-١٩٠٠م): **الرحلة الحجازية**، حققها على الشنوفى؛ الشركة التونسية للتوزيع، تونس، ١٣٩٦هـ/ ١٩٧٦م.

١٨٧- الدكتور محمد الطيب عبد اللطيف: «سياسة الحوافز فى تخطيط القوى العاملة»، **مجلة تنمية المجتمع**؛ يصدرها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى، سرس الليان (مصر)، المجلد الرابع عشر، ١٩٦٧، العددان الأول والثانى.

١٨٨- الدكتور محمد بديع شرف: «اليقظة الفكرية والسياسية فى القرن التاسع عشر»، **دراسات تاريخية فى النهضة العربية الحديثة**، الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (بدون تاريخ).

١٨٩- محمد توفيق خفاجى: **أضواء على تاريخ التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة**، إشراف ومراجعة دكتور إبراهيم حافظ؛ مركز الوثائق والبحوث التربوية، مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٦٣م.

١٩٠- الدكتور محمد حسين هيكل: **الحكومة الإسلامية**؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٧٧م.

١٩١- دكتور محمد زيان عمر: **البحث العلمى، مناهجه وتقنياته**؛ مطبعة خالد حسن الطرابيشى، جدة، ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م.

١٩٢- د. محمد سيف الدين فهمى: **المنهج فى التربية المقارنة**؛ الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨١م.

١٩٣- دكتور محمد عبد الحميد عيسى: **تاريخ التعليم الأندلس**، الكتاب الرابع من سلسلة (مكتبة التربية الإسلامية)؛ الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٢م.

١٩٤- د. محمد عبد العليم مرسى: **هجرة العلماء من العالم الإسلامى**؛ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مركز البحوث، الرياض، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.

١٩٥- الدكتور محمد عزيز الحبابى: **الشخصانية الإسلامية**، من (مكتبة الدراسات الفلسفية)؛ دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٩م.

١٩٦- الدكتور محمد عزيز الحبابى: **من الحريات إلى التحرر**، من (مكتبة الدراسات الفلسفية)؛ دارالمعارف بمصر، القاهرة، ١٩٧٢م.

١٩٧- محمد عطية الإبراشى: **التربية الإنكليزية**؛ المطبعة العصرية، القاهرة، ١٩٣٦م.

١٩٨- الدكتور محمد على الخولى: **قاموس التربية، إنكليزى/ عربى**؛ الطبعة الأولى، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨١م.

١٩٩- محمد عمارة: **الأعمال الكاملة لجمال الدين الأفغانى، مع دراسة عن حياته وآثاره**؛ دار الكتاب العربى للطباعة والنشر بالقاهرة، ١٩٦٨م.

٢٠٠- الدكتور محمد فاضل الجمالى: **آفاق التربية الحديثة فى البلاد النامية**؛ الدار التونسية للنشر، تونس، ١٩٦٨م.

٢٠١- محمد فاضل الجمالى: **دعوة إلى الإسلام (رسائل من والد فى السجن إلى ولده)**؛ الطبعة الأولى، منشورات دار الكتاب اللبنانى للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٦٣م.

٢٠٢- محمد قاسم، وحسين حسنى: **تاريخ أوربا الحديثة، من عهد النهضة الأوربية إلى نهاية عهد الثورة الفرنسية ونابليون**؛ وزارة المعارف العمومية، المطبعة الأميرية ببولاق، القاهرة، ١٩٣٤م.

٢٠٣- دكتور محمد قدرى لطفى: **دراسات فى نظم التعليم**؛ مكتبة مصر، القاهرة (بدون تاريخ).

٢٠٤- محمد قطب: **قبسات من الرسول**؛ الطبعة الثانية، دار الشروق، بيروت (بدون تاريخ).

٢٠٥- الدكتور محمد لبيب النجيحى: **الأسس الاجتماعية للتربية**؛ الطبعة الرابعة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧١م.

٢٠٦- الدكتور محمد محمد أمزيان: **منهج البحث الاجتماعى بين الوضعية والمعيارية**، رقم (٤) من (سلسلة الرسائل الجامعية)؛ الطبعة الأولى، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، هيرندن، فرجينيا، بالولايات المتحدة الأمريكية، ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م.

٢٠٧- الدكتور محمد منير مرسى: **الاتجاهات المعاصرة، فى التربية المقارنة**؛ عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤م.

٢٠٨- الدكتور محمد نسيم رأفت: «مبدأ تكافؤ الفرص»، **صحيفة التربية**؛ تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة، السنة الخامسة عشرة، العدد الأول، نوفمبر ١٩٦٢، عدد خاص عن (الميثاق والتربية).

٢٠٩- محمذن ولد المحبوبى: «الرحلة الشنقيطية رباط حضارى، وعناق معرفى، رحلة محمد يحيى بن أبوه الموسوى اليعقوبى نموذجا»، **الوسيط**؛ نشرة المعهد الموريتانى للبحث العلمى، نواكشوط، السنة التاسعة، رقم (٥)، يناير ١٩٩٦م.

٢١٠- الدكتور محمود أحمد الشافعى: «التخطيط القومى، ومستلزماته من التدريب والمتدربين»، **أبحاث فى التدريب على تنمية المجتمع**، الحلقة الدراسية للتدريب على تنمية المجتمع فى الدول العربية، القاهرة، ١٩٦٣م؛ مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى، سرس الليان (مصر)، ١٩٦٤م.

٢١١- محمد عثمان أحمد: «المقررات الوظيفية للخدمات التعليمية، وأثرها على اقتصاديات التعليم»، **مؤتمر التعليم والدولة العصرية**، لجنة اقتصاديات التعليم؛ مركز التوثيق التربوى، القاهرة، ١٩٧١م.

٢١٢- الدكتور محمود محمد سفر: «التكنولوجيا نقل أم استنبات؟»، **وقائع الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديرى الجامعات، فى الدول الأعضاء بمكتب التربية العربى لدول الخليج**، البحرين، ٩-١٢ ربيع الأول ١٤٠٢هـ/ ٤-٧ يناير ١٩٨٢م؛ الطبعة الثانية، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

٢١٣- د. مصطفى التير: «دور الدراسات المقارنة فى تطوير القياس فى علم الاجتماع»، **الفكر العربى**، مجلة الإنماء العربى للعلوم الإنسانية؛ معهد الإنماء العربى فى بيروت، العدد الخامس والأربعون، السنة السابعة، أذار ١٩٨٧م.

٢١٤- الدكتور مصطفى السباعى: **اشتراكية الإسلام**؛ دار ومطابع الشعب، القاهرة، ١٩٦٢م.

٢١٥- **معلمو الغد، تقرير مجموعة هولمز**، ترجمة مكتب التربية العربى الدول الخليج؛ مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.

٢١٦- د. مَعن زيادة: **معالم على طريق تحديث الفكر العربى**، رقم (١١٥) من سلسلة (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ذو القعدة ١٤٠٧هـ/ يوليو (تموز) ١٩٨٧م.

٢١٧- منير البعلبكى: **المورد، قاموس إنجليزى عربى**؛ الطبعة السابعة، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٤م.

٢١٨- الدكتور منير بشور، وخالد مصطفى الشيخ يوسف: **التعليم فى إسرائيل**، رقم (٢٢) من سلسلة (كتب فلسطينية)، منظمة التحرير الفلسطينية؛ مركز الأبحاث، بيروت، أيلول (سبتمبر) ١٩٦٩م.

٢١٩- د. نازلى معوض: «الأحداث الرئيسية منذ اتفاق يالطا، حتى اجتماع مالطا»، **الفكر العربى**، مجلة الإنماء العربى؛ تصدر عن معهد الإنماء العربى فى بيروت، العدد السادس والستون السنة الثانية عشرة (٤)، تشرين الأول، أكتوبر/ كانون الأول، ديسمبر ١٩٩١م.

٢٢٠- نخبة من أساتذة قسم الاجتماع بجامعة الإسكندرية: **المرجع فى مصطلحات العلوم الاجتماعية**؛ دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (بدون تاريخ).

٢٢١- نخبة من الأساتذة المصريين والعرب المتخصصين: **معجم العلوم الاجتماعية**، تصدير ومراجعة الدكتور إبراهيم مدكور، الشعبة القومية للتربية والعلوم والثقافة «اليونسكو»؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٥م.

٢٢٢- هانز ج. لينجنز، وباربارا لينجنز: **التربية فى ألمانيا الغربية، نزوع نحو التفوق والامتياز**، ترجمة الدكتور محمد عبد العليم مرسى؛ مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.

٢٢٣- د. هدى الشرقاوى: «التصنيع فى جمهورية كوريا الجنوبية، الهيكل والاستراتيجية»، **المؤتمر السنوى الأول للدراسات الأسيوية: النموذج الكورى للتنمية، وإمكانية الاستفادة منه**؛ مركز الدراسات الأسيوية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة القاهرة، القاهرة، ١٤١٢هـ/ ديسمبر ١٩٩٥م.

٢٢٤- هربرت ريد: **التربية من أجل السلام**، ترجمه حمزة محمد الشيخ، راجعه دكتور عطية محمود هنا، رقم (٥٣٧) من (الألف كتاب)؛ مؤسسة سجل العرب، القاهرة، ١٩٦٤م.

٢٢٥- هيرمان كان وآخرون: **العالم بعد مائتى عام، الثورة العلمية والتكنولوجية خلال القرنين القادمين**، رقم (٥٥) من سلسلة (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، رمضان/ شوال ١٤٠٢هـ/ يوليو (تموز) ١٩٨٢م.

٢٢٦- هيوبرت همفرى: **فى سبيل البشرية**، ترجمة أحمد شناوى؛ مكتبة الوعى العربى، القاهرة، ١٩٦٤م.

٢٢٧- هيوستيون واطسون: **ثورة العصر، بحث فى فلسفة السياسة والاجتماع**، الكتاب الأول من سلسلة (كتب الناقوس)، ترجمة محمد رفعت؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (بدون تاريخ).

٢٢٨- د. والتر رودنى: **أوربا والتخلف فى أفريقيا**، ترجمة د. أحمد القصير، مراجعة د. إبراهيم عثمان، رقم (١٣٢) من (عالم المعرفة)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ربيع الآخر ١٤٠٩هـ/ ديسمبر (كانون الأول)، ١٩٨٨م.

٢٢٩- والد ماركفرت: **فتوحات علمية**، ترجمة يوسف مصطفى الحارونى، مراجعة الدكتور عبد الفتاح إسماعيل، رقم (٥١٣) من (الألف كتاب)؛ مؤسسة سجل العرب، القاهرة، ١٩٦٤م.

٢٣٠- وحيد الدين خان: **الإسلام يتحدى، مدخل علمى إلى الإيمان**، ترجمة ظفر الإسلام خان، مراجعة وتقديم دكتور عبد الصبور شاهين؛ الطبعة الخامسة، المختار الإسلامى، القاهرة، ١٩٧٤م.

٢٣١- وزارة التربية والتعليم: **دراسات فى تطوير التعليم**؛ مطابع الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، القاهرة، ١٩٨٧م.

٢٣٢- ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الأول من المجلد الأول (نشأة الحضارة)، ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود؛ الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، الطبعة الرابعة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٧٣م.

٢٣٣- ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثانى من المجلد الأول (الشرق الأدنى) ترجمة محمد بدران؛ الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، الطبعة الأولى، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٧١م.

٢٣٤- ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثالث من المجلد الأول (الهند وجيرانها)، ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود؛ الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، الطبعة الثالثة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٨م.

٢٣٥- ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الرابع من المجلد الأول (الشرق الأقصى - الصين)، ترجمة محمد بدران؛ الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، الطبعة الثالثة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٦م.

٢٣٦- ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الأول من المجلد الثانى (حياة اليونان)، ترجمة محمد بدران؛ الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، الطبعة الثالثة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٣٨٨هـ/ ١٩٦٩م.

٢٣٧- ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثانى من المجلد الثانى (حياة اليونان)، ترجمة محمد بدران؛ الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، الطبعة الثالثة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٨م.

٢٣٨- ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثالث من المجلد الثالث (١١) (قيصر والمسيح، أو الحضارة الرومانية) ترجمة محمد بدران؛ الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، الطبعة الثالثة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٥٥م.

٢٣٩- ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثالث من المجلد الرابع (١٣) (عصر الإيمان) ترجمة محمد بدران؛ الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، الطبعة الثالثة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٧٤م.

٢٤٠- ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الثالث من المجل دالرابع (١٣) (عصر الإيمان)، ترجمة محمد بدران؛ الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، الطبعة الثالثة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة (بدون تاريخ).

٢٤١- ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الخامس من المجلد السادس (٢٦) (الإصلاح الدينى)، ترجمة الأستاذ محمد على أبو درة، مراجعة الأستاذ على أدهم؛ الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، الطبعة الثالثة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٧٢م.

٢٤٢- الأميرالى وليام غاى كار: **أحجار على رقعة الشطرنج**، ترجمة سعيد جزائرلى؛ الطبعة الأولى، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٧٠م.

٢٤٣- دكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور القديمة، دراسة تاريخية مقارنة - من سلسلة (دراسات فى التربية)**؛ الطبعة الأولى، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦١م.

٢٤٤- دكتور وهيب إبراهيم سمعان: **الثقافة والتربية فى العصور الوسطى، دراسة تاريخية مقارنة**، من سلسلة (دراسات فى التربية)؛ الطبعة الأولى، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٢م.

٢٤٥- دكتور وهيب إبراهيم سمعان: «السمات العامة للتعليم فى الدول الاشتراكية»، الفصل الثانى من: **المدخل فى التربية المقارنة**؛ الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٣م.

٢٤٦- دكتور وهيب إبراهيم سمعان: **دراسات فى التربية المقارنة**؛ الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٥٨م.

٢٤٧- دكتور وهيب إبراهيم سمعان: **التعليم فى الدول الاشتراكية**؛ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٢م.

٢٤٨- د. يمنى طريف الخولى: **العلم والاغتراب والحرية؛ مقال فى فلسفة العلم، من الحتمية إلى اللاحتمية**؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٧م.

٢٤٩- الدكتور يوسف مراد: **مبادئ علم النفس العام**، من منشورات جماعة علم النفس التكاملى؛ الطبعة الرابعة، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٢م.

ثانيا المراجع الإنجليزية:

1. Arnove, Robert F. and Others: "Approaches and Perspectives". Chapter I from: **Comparative Education**; Edited by Philip G. Altbach and Others; Macmillan Publishing Co., Inc., New York, 1982.

2. Badawi, Dr. A Zaki: **A Dictionary of Social Sciences, English, French, Arabic**; New Impression, Libraire du Liban, Beirut, 1986.

3. Benians, Sylvia: **From Renaissance to Revolution, a Study of the Influence of Political Development of Europe**; Merhuen and Co., Ltd., London, 1923.

4. Bentwich, Joseph S.: **Education in Israel**; Routledge and Kegan Paul Limited, London, 1965.

5. Bentwich, J.S. & M. Haifa Rinnot: "Education in Cities", **The World Yearbook of Education, 1970**; Evans and Brothers, London, 1970.

6. Bereday, G.Z.F.: **Comparative Method in Education**; Oxford and 16h Publishing Co., Calcutta, 1967.

7. Best, John W.: **Research in Education**; Second Edition, Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1970.

8. Blackett Frs., Professor P.M.S.: "Planning for Science and Technology in Emerging Countries", **New Scientist**, Vol. 17, No. 326, 14 February 1963.

9. Bowen, Howard R.: **Toward Social Economy**; Second Edition, Huntley Book Store, The Claremont College, California, 1973.

10. Braham, Randolf L.: **Israel, a Modern Educational System, a Secondary and Teacher Education**; U.S. Government Printing Office, Washington, D.C., 1966.

11. Burrup, Percy E. and Vern Brimley, Jr.: **Financing Education in a Climate of Change**; Third Edition, Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1982.

12. Bush, Vannevar: **Science, the Endless Frontier, a Report to the President, 1945**; United States Government Printing Office, Washington, D.C., 1945.

13. Butts, R. Freeman: **a Cultural History of Western Education, Its Social and Intellectual Foundations**; Second Edition, McGraw-Hill Company, New York, 1955.

14. Chase, Francis S.: **Education Faces New Demands, Horace Mann Lecture, 1956**; University of Pirtsburgh Press, Pittsburgh, 1956.

15. Chilikin, M.G.: "Higher Technical Education in the U.S.S.R.", Chapter Two from: **Higher Education in the U.S.S.R.**; UNESCO, Educational Studies and Documents, No. 39, 1961.

16. Clift, Virgil A.: "Appropriate Goals and Plans for the Future", **Negro Education in America, Its Adequacy, Problems and Needs**, Sixteenth Year-book of the John Dewey Society; First Edition, Harper and Brothers, Publishers, New York, 1962.

17. Coombs, Philip H.: **The World Crisis in Education, the View from the Eighties**; Oxford University Press, Oxford, 1985.

18. Coupland, R. (Selected by): **The War Speeches of William Pitt, The Younger**; Third Edition, Oxford, at the Clarendon Press, 1940.

19. De Bronfenmajer, Gabriela: "Elite Evaluation of Role Performance", **a Strategy for Research on Social Policy**, Edited by Frank Bonilla and José, A. Michelena; The M.I.T. Press, Massachusetts, 1967.

20. De Young, Chris A.: **Introduction toAmerican Public Education**; Third Edition, McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1955.

21- Dewey, John: **Education To-day**; G.P. Putman's Sons, NewYork, 1940.

22- Dixon, Willis: **Society, School and Progress in Scandinavia**; Pergamon Press Ltd., London, 1965.

23. **Encyclopaedia Britannica, a New Survey of Universal Knowledge**; Volume 15; Encyclopaedia Britannica Ltd., Chicago, 1962.

24. Fagerlind, Ingemar and Lawrence J. Saha: **Education and National Development, a Comparative Perspective**; Pergamon Press, Oxford, 1983.

25. Firth, C.B.: **History**, Second Series, Edited by Catherine B. Firth, Book Three, Pioneers in Religion and Science; Second Edition, Ginn and Company, Ltd., London, 1949.

26. Forester, Lancelot: **The New Culture in China, with an Introduction by Sir Michael Sadler**; Goerge Allen and Unwin Ltd., London, 1936.

27. Foskett, D.J.: **How to Find Out: Educational Research**; Second Edition, Pergamon Press, London, 1967.

28. Fowler, H.W. & F. G. Fowler (Ed.): **The Concise Oxford Dictionary of Current English**, based on: The Oxford Dictionary; Fourteenth Edition, Revised by E. McIntosh, Oxford, at the Clarendon Press.

29. Freidman, Milton & Rose: **Free to Choose, a Personal Statement**; Harcourt Prace Jovanovich, New York and London, 1980.

30. Gibb, H.A.R. and Kramers, J.H.: **Shorter Encyclopaedia of Islam**; E.J. Brill, Leiden, 1953.

31. Goodsell, Willystine: **a History of the Familly as a Social and Educational Institution**; The Macmillan Company, New York, 1923.

32. Hans, Nicholas: **Comparative Education, a Study of Educational Factors and Traditions**; Routledge and Kegan Paul, Limited, London, 1958.

33. Harbison, Frederick and Charles A. Myers: **Education, Manpower and Economic Growth, Strategies of Human Resource Development**; M Graw-Hill Book Company, New York, 1964.

34. Hawkins, Layton S. and Others: **Development of Vocational Education**; American Technical Society, Chicago (Wthout date).

35. Holmes, Brian: **Problems in Education , a Comparative Approach**; Routledge and Kegan Paul, Ltd., London, 1965.

36. Hudson, William Henry: **The Story of the Renaissance**, George G. Harrap and Company, Ltd., London, 1928.

37. Husén, Torsten: "The (Take-off) of International Comparative Studies in Education", Chapter 9 from: **Ferment in Education, a Look Abroad**, Edited by John J. Lane; The National Society for the Study of Education, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, 1995.

38. Jones, Philip E.: **Comparative Education, Purpose and Method**; Second Edition, University of Queensland Pres, Queensland, 1973.

39. Kandel, I.L.: **American Education in the Twentieth Century**; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1957.

40. Kandel, I.L.: **Comparative Education**; Houghton Mifflin Company, Boston, 1933.

41. Kandel, I.L.: "The Methodology of Comparative Education", **Internatinal Review of Education**, Vol. 3, 1959.

42. Kandel, I.L.: "The Study of Comparative Education", **Educational Forum**, Vol. XX, November 1955.

43. Kazamias, Andreas M. and Byron G. Massialas: **Tradition and Change in Education, a Comparative Study**, (Foundation of Education Series); Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1965.

44. Kazamias, Andreas M. and Karl Schwartz: "Intellectual and Ideological Perspectives in Comparative Education, an Interpretation", **Comparative Education Review**; The Comparative and International Education Soceity, Chicago, Vol. 21, Nos. 2, 3, June and October, 1977.

45, Keeves, John P.: "The Case For International Comparisons", Chapter 10 from: **Ferment in Education: a Look Abroad**, Edited by John J. Lane; The National Society for the Study of Education, Series on Contemporary Educational Issues, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, 1995.

46. Kelley, Gail P. and Others: "Trends in Comparative Education: a Critical Analysis", Chapter 26 from: **Comparative Education**, Edited by Philip G. Altbach and Others, Macmillan Publishers Co., Inc., New York, 1984.

47. Killian, Ray A.: "Creativity: Pearl of Great Price", **Principles of Supervisory Management**, Part I, Supplemental Readin; American Management Association, 1968.

48. King, Edmund: "Introduction: Comparative Education Studies", From: Dixon, Willis: **Society, School and Progress in Scandinavia**; Pergamon press Ltd., London, 1965.

49. Knezevich, Stephen J.: **Administration of Public Education, a Sourcebook for the Leadership and Management of Educational Institutions**; Fourth Edition, harper & Row, Publishers, New York, 1984.

50. Lenin, V.I.: **The National Liberation Movement in the East**; Foreign Languages Publishing House, Moscow, 1957.

51. Loyd, Christopher: **Democracy and Its Rivals, an Introduction to Modern Political Theories**; Longman Green and Co., London, 1940.

52. Leibenstein, Harvey: "Shortages and Surpluses in Education in Underdeveloped Countries : a Theoretical Foray",

Chapter 3 from: **Education and Economic Development**, Edited by C. Arnold Anderson and Mary Jean Bowman; Third Edition, Adline Publishing Company, Chicago, 1971.

53. Leonard, Canon G.D.: "The Church in Education", **School and College**; Incorporating School and College Management, Vol. 25, No. 5, may 1961.

54. Low, W.A.: "The Education of Negroes Viewed Historically", **Negro Education in America, Its Adequacy, Problems and Needs**, Sixteenth Year-book of the John Dewey Soceity; First Edition, Harper and Brothers, Publishers, New York, 1962.

55. Mallinson, Vernon: **An Introduction to the Study of Comparative Education**; Fourth Edition, Heinman Ltd., London, 1980.

56. Meyer, Barbara: "Knowledge and Culture in the Middle East: Some Critical Reflections", Chapter Nine from: **Dependence and Interdependence in Education, International Perspectives**, Edited by Keith Watson; Croom Helm, London, 1984.

57. Mukherjee, L.: **Comparative Education**; Third Edition, Allied Publishers, India, 1975.

58. Mayar, D.P.: "Education as Investment", **Education as Investment**, Edited by Baljit Singh, Meenakshi Prakashan, Meerut, India, 1967.

59. Organ, Troy: "The Philosophical Bases of Integration", **The Integration of Educational Experiences**; The

Fifty-seventh Year-book of the National Society for the Study of Education, Chicago, Illinois, 1958.

60. Paris, David C.: **Ideology and Educational Reform, Themes and Theories in Public Education**; Westview Press, Oxford, 1995.

61. Peretz, Don: **Israel and the Palestine Arabs**; National Science Foundation, Washington, D.C., 1958.

62. Peters, R.S.: "What is Educational Process?", **The Concept of Education**; Edited by R.S. Peters; Fifth Impression, Routledge and Kegan Paul, London, 1973.

63. Porter, James: "Dependence and Interdependence in Education, an Overview", Chapter II from: **Dependence and Interdependence in Education, International Perspectives**, Edited by Keith Warson; Croom Helm, London, 1984.

64. Radwan, Abu-al-Futouh Ahmad: **Old an New Forces in Egyptian Education, Proposals for the Re-construction of the Program of Egyptian Education, in the Light of Recent Cultural Trends**; Bureau of Publications, Teachers College, Columbia Unviersity, New York, 1951.

65. Ramirez, Francisco O. and John Boli-Bennett: "Global Patterns of Educational Institutionalization", Chapter II from; **Comparative Education**, Edited by Philip G. Altbach and Others; Macmillan Publishing Co., Inc., New York, 1982.

66. Read, Margaret: **Education and Social Change in Tropical Areas**; Thomas Nelson and Sons, Ltd., Edinburgh, 1956.

67. Schwarz, Walter: The Arabs in Israel; Faber and Faber, London, 1959.

68. Schwarz, Walter: **The Arabs in Israel**, Faber and Faber, London, 1965.

69. Smith, William A.: **Ancient Education**; Philosophical Library, New York, 1955.

70. Ulich, Robert: **The Education of Nations, a Comparison in Historical Perspective**; Harvard University Press, Cambridge, Massachuselts, 1961.

71. Unesco: **World Survey of Education**, II, Secondary Education; International Bureau of Education, Geneva, 1961.

72. Wells, Guy H.: "The Supreme Court Decision, and Its Aftermath", **Negro Education in America, Its Adequacy, Problems and Needs**; Sixteenth Year-book of the John Dewey Society; First Edition, Harper and Brothers, Publishers, New York, 1962.

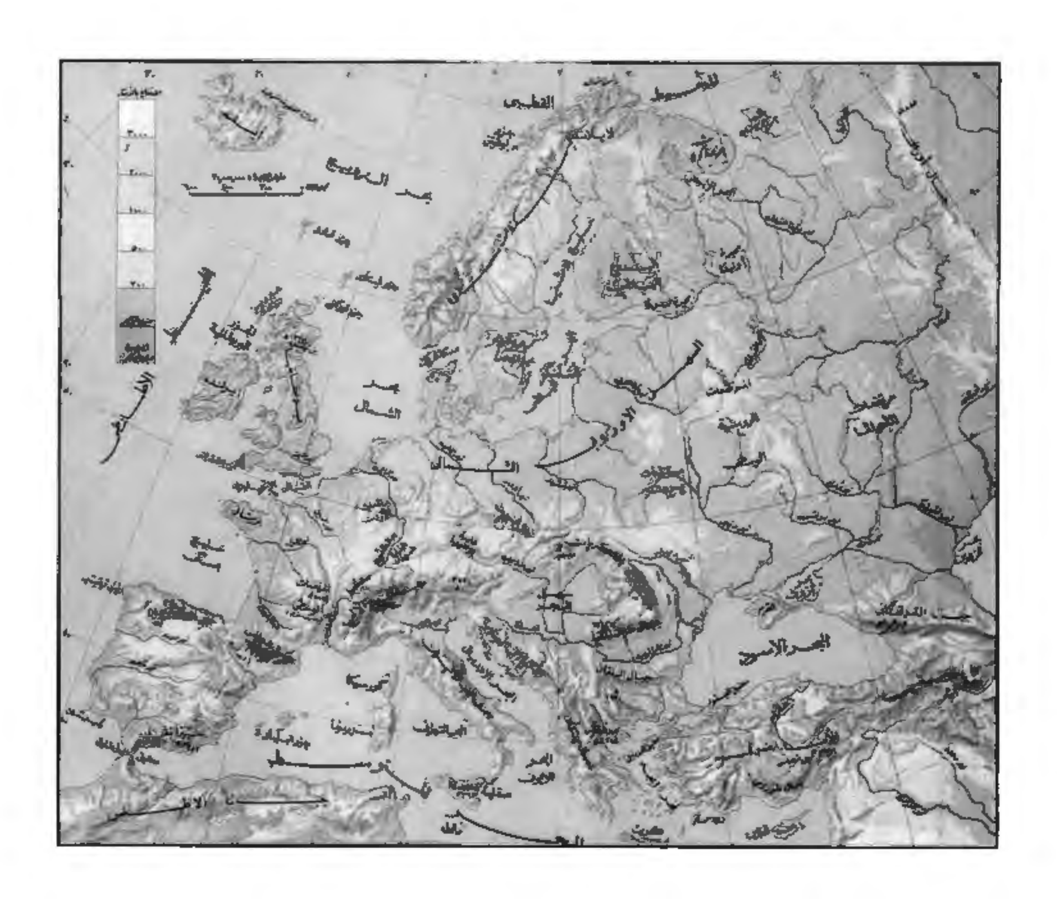
73. White, J.F.: "Introducgtion", **The Concept of Education,** Edited by R.S. Peters; Fifth Impression, Routledge and Kegan Paul, London, 1973.

الجزء الثانى

الدراسات التطبيقية

الباب الثالث

الأيديولوچيا والتربية فى الغرب



الفصل السادس
نظام التعليم فى ألمانيا

تقديم:

ظلت ألمانيا مقسمة إلى دولتين، هما: ألمانيا الغربية أو ألمانيا الاتحادية (FR, G)، وألمانيا الشرقية أو ألمانيا الديمقراطية (DR, G)، وعاشت محنة التقسيم السياسى لمدة تقرب من ٥٠ عاما، ولكنها تجاوزت هذه المحنة فى نوفمبر ١٩٩٠، عندما تم توحيد الألمانيتين، وهدم سور برلين. ويمكن القول أن توقعات المستقبل ترشح ألمانيا لاحتلال موقع الدولة المرموقة فى القرن الحادى والعشرين.

وسواء كانت هذه التوقعات حقيقية أو مبالغا فيها، فإن التجربة الألمانية – فى انتقالها السلمى من الانقسام إلى التوحيد الكامل – وفى انتقالها من الدمار الشامل والخراب الاقتصادى شبه الكامل بعد الحرب العالمية الثانية سنة ١٩٤٥، إلى حالة النمو، ثم النهضة خلال عقود معدودة .. هذه التجربة تعطى مؤشرات مهمة عن نمط الشخصية القومية الألمانية، المحركة للتغيير وقيادته وتوجيهه فى ظل ظروف بالغة الصعوبة، كما أن ذلك يضيف إلى هذه الشخصية سمات إيجابية جديدة، تغاير تلك السمات التى اتسمت بها فى فترات تاريخية سابقة، سواء خلال الرايخ الثالث[1] أو قبله، فقد كانت إمبراطورية تتألف من ٣٦٠ دويلة، حتى إن وسط ألمانيا وغربها كانا عبارة عن فسيفساء سياسية، تضم دويلات صغيرة جدا، تتألف الواحدة منها من دويقة أو قصر أو مدينة أو إمارة كنسية[2].

ويرى فايتزكر Richard Von Weizsäcker «أن تاريخ الرايخ الألمانى فى هذا القرن، والآثام التى اقترفت باسم ألمانيا، شوهت مفهوم (الألمانى)، وانتهى الأمر بتقسيم ألمانيا، فقد اعتقد (الكثيرون) أن الألمان أذعنوا لأزمة الهُوية، وعندما يقال إن شخصا ما فقد هُويته، فإن ذلك يعنى أن هذا الشخص مريض. والسؤال هنا: هل يعانى الألمان من مرض بهذا المعنى؟ هل فقدوا توجههم المرتبط بتاريخهم وكينونتهم؟ هل لم يعودوا

---

(١) كلمة الرايخ Reich تعنى: ألمانيا. وعندما يقولون **الرايخ الأول**، فإنهم يقصدون: الإمبراطورية الرومانية المقدسة، حتى انحلالها عام ١٨٠٦م. وعندما يقولون **الرايخ الثانى** فإنهم يقصدون: الإمبراطورية الألمانية (١٨٧١-١٩١٩). وعندما يقولون الرايخ **الثالث** فإنهم يقصدون: الجمهورية الألمانية الفيدرالية (١٩١٩-١٩٣٣) والدولة النازية (١٩٣٣-١٩٤٥).

ارجع إلى: **قاموس المورد** (إنكليزى - عربى)، ١٩٩٩م، ص٧٧٣.

(٢) نور الدين حاطوم: **حركة القومية الألمانية**، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٧٠، ص٧، ٨.

يعرفون من وماذا يكونون؟»[١]، على حد تعبير ريتشارد فايتزكر، أول رئيس لألمانيا الموحدة.

ويستطرد فايتزكر فيقول: «إننى أعتقد أنه لا مجال لمثل هذا التساؤل، فنحن لدينا ما يميزنا من ملامح عن الشعوب الأخرى، وتكمن هذه الملامح فى تاريخنا، وموقعنا الجغرافى، ولغتنا، وثقافتنا، وقوتنا الروحية، وتنظيمنا السياسى، وهيكلنا الاجتماعى، والإنجاز الاقتصادى لكلا الألمانيتين على السواء . . وكذلك فى علاقتنا مع دول الجوار، ومع الشعوب الأخرى . . لقد ورثنا تركة تاريخية، بها من الفصول ما هو مضىء وما هو مظلم. ولا يعنى هذا أننا نحل أنفسنا من الالتزام بالتصالح مع هذه الخصائص المميزة، أو نقلل من قدرتنا على ذلك فنحن بشر لا نختلف عن غيرنا»[٢].

أولا: الشخصية القومية الألمانية:

تتسم الشخصية الألمانية بحبها وحرصها على النظام والمرونة فى العمل، والتدقيق فى الأمور اليسيرة والصغيرة، والمحافظة على العمل، والطاعة وحب التعلم، والسعى نحو الخلق والابتكار . . هذا فى الجوانب الإيجابية من هذه الشخصية، ولكنها كانت تتميز - ولكن فى فترات تاريخية محدودة - بالنزوع إلى العنصرية، والميل إلى الحرب والصراع الذى يرى فيه البعض سلوكاً مهما فى التنافس المثمر بين الأمم وكذا فى صياغة التقدم وبناء الحضارة[٣]. ويعتبر بخته Fichte أحسن مثال فى هذا التحول فى الفكر القومى الألمانى، بعد نكبة «إينيا». ففى شتاء عام ١٨٠٧-١٨٠٨، باشر فخته دروسه التى عرفت بعنوان: «خطب إلى الأمة الألمانية»، التى توجه فيها إلى الأمة الألمانية، لا إلى البروسيين، ولا إلى مستمعيه فقط. وكانت فكرة الوحدة الألمانية فكرة ملهمة له، فقد أراد صنع إرادة ألمانية، عن طريق إصلاح التربية، لتجنيب الجيل الجديد الرذائل القديمة التى أودت بألمانيا. لقد كان لخُطب فيخته عظيم الأثر فى بروسيا وألمانيا الشمالية، فقد أوحت إلى الألمان بإمكان حقهم فى الاعتقاد القومى، وعلمتهم إمكانيات التهيؤ للمستقبل[٤].

وفيما يلى عرضا لأهم القوى والعوامل الثقافية، المؤثرة فى الشخصية الألمانية:

---

(١) ريتشارد فون فايتزكر: صوت من ألمانيا، ترجمة: مختار متولى، وهويدا رومان، تقديم أنور عبد الملك، سلسلة أفكار العالم الجديد رقم (٢)؛ الهيئة العامة للاستعلامات، القاهرة، ١٩٩١، ص٥٣.

(٢) المرجع السابق، ص ٥٣-٥٤.

(٣) نور الدين حاطوم (مرجع سابق)، ص٣١، ٣٢.

(٤) المرجع السابق، ص٣١، ٣٢.

١- **العوامل الجغرافية**: حيث تقع جمهورية ألمانيا، فى قلب أوربا، وعاصمتها برلين، يحدها شمالاً، الدنمارك وبحر الشمال، وغربا هولندا وبلجيكا وفرنسا، وجنوبا سويسرا والنمسا، وشرقا سلوفاكيا وبولندا وبحر البلطيق.

وتحتل ألمانيا مساحة مقدارها ٣٥٦,٧١٥ كيلو مترا مربعا، حيث كانت مساحة ألمانيا الغربية ٢٤٨,٥٤٢ كيلو مترا مربعا ومساحة ألمانيا الشرقية ١٠٨,١٧٣ كيلو مترا مربعا. وتحيط بألمانيا حدود، يبلغ طولها ٢٨٦٣ كيلو مترا، وتتقاسم هذه الأطوال من الحدود ثمانى دول هى: سلوفاكيا (٣٥٦ كيلو مترا)، النمسا (٨٠١ كيلو مترا)، وسويسرا (٣٣٤ كيلو مترا)، وفرنسا (٤٥٠ كيلو مترا)، ولوكسمبرج (١٢٩ كيلو مترا)، وبلچيكا (١٥٢ كيلو مترا)، وهولندا (٥٧٤ كيلو مترا)، والدنمارك (٦٧ كيلو مترا).

وأكبر مسافة بين الشمال والجنوب هى ٨٥٣ كيلو مترا وأكبر مسافة بين الشرق والغرب تبلغ ٤٥٣ كيلو مترا[١].

ويبلغ عدد السكان فى ألمانيا حوالى ٧٩ مليون نسمة[٢]، منهم ١٧ مليون نسمة تقريبا فى ألمانيا الشرقية سابقاً، و٦٢ مليون نسمة فى ألمانيا الغربية. وتتكون ألمانيا من ١٦ ولاية، وهى أشد البلاد الأوربية كثافة، وتصل نسبة الأرض الزراعية فيها إلى ٥٤٪ من مساحة البلاد، كما نجد ٢٪ من المساحة الكلية لها غابات. ونلاحظ تركز السكان فيها فى المدن، حيث ألمانيا دولة صناعية كبرى . . فهى من أكبر عشر دول صناعية فى العالم[٢].

٢- **العوامل التاريخية والسياسية**: حيث الأمة الألمانية أمة ذات تاريخ عتيد فى قلب قارة أوربا، فبعد كسر غزوات الشمال التى قادها ملوك قبائل الفايكنج من اسكنديناوه ضد القارة الأوربية، وفى عام ٨٨٧م، انقسمت منطقة الدائرة الألمانية إلى مملكتين: ففى الغرب كانت المملكة الفرنكية، وفى الوسط والشرق كانت المملكة الفرنكية الشرقية (ألمانيا فيما بعد). وكان مركز ألمانيا - آنذاك - ولاية سكسونيا، التى كانت مركز دائرة ألمانيا الشرقية سابقا، جنبا إلى جنب مع ولاية بروسيا. وقد نجح ملك سكسونيا آنذاك (أوتو الأول)، فى السيطرة على دوقيات ألمانيا الأخرى، ثم هزيمة المجر فى معركة ليخ Lech عام ٩٥٥م، وبعدها انتقل إلى احتلال إيطاليا، ثم امتدت ألمانيا بعد ذلك وضمت ولاية برجونيا (برجاندى) فى فرنسا عام ١٠٣٣، وبذلك صارت إمبراطورية رسمية عام ١١٩٢[٣].

(1) **Facts about Germany**; The Federal Republic of Germany, Published by the Press and Information Office of the Government of the F.R.G., Bonn, 1972, p. 87.

(٢) **العالم بين يديك**، جـ٤، الهيئة العامة للاستعلامات، القاهرة، ص٦٧.

(٣) ريتشارد فون فايتزكر (مرجع سابق)، ص٨.

وكـانت ألمانيا اتحـادا، إلا أن الأجـزاء التى تألفت منهـا، لم تكن تحكم بواسطة مجالس ديمقراطية، وإنما بوساطة أمراء مـدنيين أو دينيين، يعترفون بولاء محدود فقط، لرأس الإمـبراطورية الرومـانية المقـدسة. وحكـم بعض هذه الولايات، مثل: «بافـاريا وونتبرج وثورنجيا وهى وناســو وميس وسكومونيا وبرندنبرج وكارنثيـا والنمسا والبلتنيان .. دوقات، أو كونتات أو مـرغريفات Margrave (لقب ألمانى)، أو غيرهم من طبقة السادة المدنيين[1].

وقد خضعت ولايات أخرى مثل مجـديبرج ومنيز وهال وبامبرج وكلونيا وبريمن وستراسبـورج وسالزبورج وتريبه وبازل وهلديشين - من الناحية السيـاسية - وبدرجات متـفاوتة - لأساقـفة أو رؤسـاء أساقفـة، إلا أنه ما أن أتت سنة ١٤٦٠، حـتى كانت حوالى مـائة مدينة، قـد حصلت على مـواثيق تحررها بالفـعل من حكامهـا المدنيين أو الدينيين[2]. وكان يوجـد فى كل إمارة مندوبون عـن الطوائف الثلاث (النبـلاء ورجال الدين والعامـة)، يجتـمعون بين الحين والآخـر فى مجلس إقليـمى، وترسل الإمارات والمدن الحرة ممثلين لها إلى المجلس الأعلى، أو المجلس الإمبراطورى (الريخستاج). كما كان هناك مجلس خاص يسـمى مجلس المنتخبين (كرفيرستنتاج)، ومن مهام هذا المجلس انتخـاب الملك. وكان الاختـيار الذى يقرونه، يسـفر عن تنصـيب ملك، ويصبح رأس الإمبراطورية الرومانية المقدسة للأمة الألمانية[3]، بعد أن يُتوجه البابا، ويتخذ من مدينة نورمبرج العاصمة.

وقد اسـتمر هذا الإطار السـياسى الذى يحكم الشكل التكويـنى للأمم الألمانية، حتى توقيع معاهدة فستفاليا عام ١٦٤٨م، ويؤكد التاريخ على الدور الفاعل الذى قام به الفلاسفة الألمان فى القـرن الثامن عشر الميلادى، من أمثـال فخته Fichte، فى تشكيل الكيان الألمانى، وظهر ذلـك واضحا فى دروسه «رسالة إلى الأمـة الألمانية»، حيـث أدى غزو نابليون ومعـارك أولم، ويينا، وأوسترليتز، وفاجرام .. إلى تفجـر مشاعر الروح القومية، والتعاضد القـومى، والانطلاق نحو وحدة ألمانيا. وقد تمت هذه الوحدة بفضل

---

(١) ول. ديورانت: قصة الحضارة - الجزء الأول من المجلد السـادس (الإصلاح الدينى) (١٣٠٠-١٥١٧)، ترجمة عـبد الحميد يونس؛ لجنة التـأليف والترجمة والنشر، الإدارة الثـقافية فى جامعـة الدول العربية، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٨، ص ٢٦٠.

(٢) المرجع السـابق، ص ٢٦٠.

(٣) المرجع السـابق، ص٢٦١

سياسة بسمارك عام ١٨٧١م، وتتويج القيصر فلهلم الأول رئيسا لها، بعد هزيمة جيش النمسا في معركة سادووا عام ١٨٦٦[١].

وبعد الحرب العالمية الأولى (١٩١٤-١٩١٨)، فرضت إنجلترا وفرنسا على ألمانيا شروطا قاسية، وعاشت ألمانيا فى ظل نظام سياسى مؤقت، بعد تنازل غليوم الثانى عن العرش فى نوفمبر ١٩١٨. وفى فيمار Weimar، عقدت جمعية تأسيسية، نال فيها الأشتراكيون - بعد انتخابات - أغلبية لم تكن كافية للحكم، ولكن تولد عنها ما عرف باسم (ائتلاف ويمار)، بين الاشتراكيين الديمقراطيين والبرجوازية الوسطى. وقد حافظ دستور ويمار على الطابع البسماركى، وإن كان هذا الدستور، دستورا توفيقيا[٢]. كما أدت الشروط القاسية التى فرضت على ألمانيا، إلى تدمير الاقتصاد الألمانى، واحتلال منطقة الرور الصناعية (مركز انتاج الحديد والصلب وتطبيق التكنولوچيا)[٣].

وفى الفترة بين ١٩٢٠ و ١٩٢٨، بدأ عدم الاستقرار واضحاً فى الحياة السياسية فى ألمانيا، حيث بدأ يطفو على سطح الحياة السياسية (الحزب الوطنى الاشتراكى)، الذى كان يسمى (العمال الألمان)، والذى انضم إليه **أدولف هتلر Adolf Hitler** عام ١٩٢٠، والذى اعتبر اتفاق (ويمار) اتفاق خيانة، والذى أصيب بالعمى المؤقت أثناء الحرب، وظل فى ميونيخ بعد خروجه من المستشفى، لينضم إلى حزب صغير أنشأه دكتور إيكسلر Exler، وكان هتلر هو العضو السادس فى هذا الحزب. ويقال إن (حزب الوطنيين الاشتراكيين) قد نما نتيجة لجهود هتلر، وتضمنت برامج الحزب[٤]:

١- ضرورة اتحاد جميع الألمان فى ألمانيا الكبرى.
٢- المطالبة بإلغاء معاهدة فرساى.
٣- أن كل عمل لابد أن يقابله دخل.
٤- تأميم الاحتكارات.
٥- حرمان اليهود من المناصب.
٦- اشتراك الدولة فى الصناعات الكبرى.
٧- ضرورة وجود جهاز مركزى لإدارة الدولة.

---

(١) ريتشاردفون فايتزكر، مرجع سابق، ص٨.
(٢) هـ.أ.ل. فشر: تاريخ أوربا فى العصر الحديث (١٧٨٩-١٩٥٠)، تعريب أحمد نجيب هاشم، ووديع الضبع، جمعية التاريخ الحديث، ط٧ - دار المعارف بمصر، القاهرة ١٩٧٦، ص ١٥٦-١٥٨.
(٣) ريتشارد فون فايتزكر (المرجع الأسبق)، ص٨.
(٤) هـ. أ.ل. فشر (المرجع الأسبق)، ص١٥٧.

وقد ألف هتلر - داخل الحزب المشار إليه سابقاً - فرقة العاصفة الألمانية المعروفة بـ (جنود القمصان السوداء) وابتكر هتلر أشرطة الصليب المعقوف، الذى أصبح شعارا لألمانيا النازية فيما بعد. وفى إبريل عام ١٩٢٠، أصبح اسم الحزب: **«حزب العمل الألمانى الاشتراكى الوطنى»، أو الحزب النازى،** وفى ٢٦ يوليو ١٩٢٠ أصبح هتلر رئيسا للحزب. وفى ٨ نوفمبر ١٩٢٣، حاول هتلر - بمساعدة قوات العاصفة - القيام بانقلاب للاستيلاء على السلطة، ولم يفلح، وسجن لمدة ١٣ شهرا، ألف خلالها كتابه **«كفاحى»**، ثم أطلق سراح هتلر فى ٢٠ ديسمبر ١٩٢٤. وفى الخفاء، ظل هتلر يوالى تلقين أتباعه تعاليم كتابه «كفاحى»، وبدأ عدد أتباعه يزداد كذلك، حتى وصل إلى ١٥٠,٠٠٠ عضو عام ١٩٢٦م، ثم وصل عدد أعضاء الحزب إلى مليون عضو عام ١٩٣٢[١].

وبين سنوات الأزمة الاقتصادية العالمية (١٩٢٩-١٩٣٢) ثارت الطبقة العاملة بقيادة الحزب الشيوعى أولا، ثم بمشاركة الحزب الاشتراكى الديمقراطى، وميز هذه الفترة ظهور كتاب: «النتائج الاقتصادية للسلام»، الذى ألفه چون ماينارد كينز J. M. Keyness، والذى أكد على الدور القيادى للدولة فى تطوير الاقتصاد القومى. كما عادت مشاعر القومية الألمانية إلى الصعود، وقاد الحزب الاشتراكى الوطنى موجة التأثير فى الرأى العام، إلى أن تم انتخاب أدولف هتلر رئيسا للوزراء بفضل الأغلبية البرلمانية عام ١٩٣٢، وفى ١٢ أغسطس من نفس العام، أعلن خلو منصب رئيس الجمهورية الألمانية، بوفاة هندنبرج وفى سبتمبر ١٩٣٥، أصبح هتلر (الفوهور، أو الزعيم)، هو أول زعيم يجمع بين سلطة المستشار ورئيس الدولة[٢].

وقد حقق هتلر نموا اقتصاديا ملموسا فى فترة حكمه، كما قلت أعداد العاطلين من العمال، وبدا أن هناك تقدما صناعيا ملموسا، ودورا سياسيا مؤثرا فى القارة الأوربية والعالم، وأدوارا أخرى فى مجالات التقدم التكنولوچى والصناعات الحربية. وكانت المدارس المسيّسة «قلاع النظام»، تشحذ الهمم، وتلقن المبادئ السياسية والقومية والعسكرية للشباب الألمانى، جنبا إلى جنب مع الدراسة والتعليم، من أجل النهضة والنمو الاقتصادى والاجتماعى.

---

(١) المرجع السابق، ص١٥٨.

(٢) ريتشارد فون فايتزكر (مرجع سابق)، ص٨، ٩

وهكذا شهدت «الفترة من ١٩٣٣-١٩٣٩ نهضة اقتصادية، أثارت إعجاب الألمان، كما شهدت ألمانيا ثورة فى مجال الصناعة، واهتمامات عديدة بالصحة العامة والتعليم والشباب الألمانى»[١].

ويلقى پول كنيدى الضوء على الشخصية القومية الألمانية فى عهد هتلر، فيقول: «وتكمن خصوصية هتلر فى أمرين، **أولهما** الطبيعة الحادة الجنونية الفريدة لألمانيا الاشتراكية الوطنية، التى أراد هتلر خلقها مجتمع يتسم بالنقاء العنصرى، عن طريق التخلص من اليهود والغجر، وأية عناصر أخرى غير ألمانية، وشعب يُسَلم أفراده عقولهم وأرواحهم لتأييد النظام تأييداً خالصا لا شك فيه، بحيث يحل - بذلك - محل الولاءات القديمة، للطبقة، والكنيسة، والإقليم، والأسرة»[٢]، أما «**ثانيهما**: فهو إعادة تسليح ألمانيا فى ظل الاقتصاد الوطنى المزعزع، على نحو أثار الخوف، عندما تزايد أثناء هذا التوسع . . ففى يناير ١٩٣٣ كان من المفترض - قانونا - ألا يزيد تعداد الجيش الألمانى عن ١٠٠,٠٠٠ جندى . . ولكن بلغ تعداد الجيش الألمانى - خلال فترة الأزمة - فى أواخر عام ١٩٣٨- اثنين وأربعين فرقة عاملة، وثمانى فرق احتياط، وواحدة وعشرين فرقة من القوات البرية. وعندما بدأت الحرب، كان مسجلا فى أمر المعركة للجيش الميدانى الألمانى-١٠٣ فرقة، بزيادة ٣٢ فرقة فى خلال سنة واحدة»[٣].

وانكسرت جيوش ألمانيا، ودُمِّرت المدن، وتم الاحتلال، ودخل الحلفاء برومدبرج Bromdempurg - رمز وحدة ألمانيا فى عام ١٩٤٥، ثم كان القبول بالتقسيم إلى جمهوريتى ألمانيا الغربية (الاتحادية)، وعاصمتها بون . . وألمانيا الشرقية (الديمقراطية)، وعاصمتها برلين، وتم ذلك فى عام ١٩٤٩[٤]، كما كان سور برلين رمزا لهذا الفصل السياسى داخل مدينة واحدة، حيث قسمها إلى برلين الشرقية وبرلين الغربية.

واقترن تقسيم ألمانيا لمنطقتين، بالصراع بين - الشرق والغرب وانقسام أوربا - واندماج كل قسم فى كتلة من الكتلتين المختلفتين فى القيم والأهداف. وقد تحول موقع ألمانيا - المركزى التاريخى إلى موقع هامشى مزدوج، إذ تطابقت الحدود بين الألمانيتين.

---

(١) هـ.أ.ل. فشر: تاريخ أوربا فى العصر الحديث (١٧٨٩-١٩٥٠) (مرجع سابق)، ص١٦٤.

(٢) پول كنيدى: قيام وسقوط القوى العظمى، الجزء الأول، أفكار العالم الجديد (٣)، ترجمة السيد محرز خليفة، وعلى الحداد، ومحمد سلامة؛ الهيئة العامة للاستعلامات، القاهرة، ١٩٩٢، ص٣٤٧، ٣٤٨.

(٣) المرجع السابق، ص٣٤٨، ٣٤٩.

(٤) ريتشارد فون فايتزكر (مرجع سابق)، ص١٠.

وأصبح التغلب على تقسيم ألمانيا يفترض - مقدما - إنهاء تقسيم أوربا. وعلى الرغم من الموقع الهامشى الذى فرضه تقسيم ألمانيا، إلا أن ألمانيا ظلت تعدّ - بموقعها وسط أوربا - المركز[١].

ومع متغيرات العالم، ودعوة جورباتشوف إلى الإصلاح فى الاتحاد السوفيتى، بدا وكأن هناك قرارا، ثم عملا من الاتحاد السوفيتى، لتفكيك النظام فى ألمانيا الشرقية، وواكب ذلك البروسترويكا، وظهرت المطالبة بوحدة الأمة الألمانية، فى شهور بين خريف ١٩٨٩ ونوفمبر ١٩٩٠ .. وتمت الوحدة الألمانية بين أغسطس ونوفمبر ١٩٩٠، وهى نفس الفترة التى بدت فيها مؤشرات قيام نظام عالمى جديد[٢].

وهكذا عادت ألمانيا، جمهورية موحدة، تتكون من ١٦ ولاية **Länder** أو **States**، وسرعان ما تبنت الدولة الجديدة الشكل الحكومى فى ألمانيا الغربية سابقاً، من حيث السياسات والأيديولوجية. وقد رُفض النظام الشيوعى فى ألمانيا الشرقية رفضا تاماً، كما امتد هذا التفضيل للسياسات والأيديولوجية، إلى نماذج التعليم الألمانى الغربى أيضاً[٣].

٣- العوامل الاقتصادية: حيث كان إنشاء «جامعة هالى **Halle** سنة ١٦٩٤، وجامعة جوتنجن Gotengen سنة ١٨٣٧ ثم بإنشاء جامعة برلين Berlin سنة ١٨٠٩، وتحطيمها للمفاهيم القديمة للجامعة، حيث لم تعد الدراسة الجامعية مجرد دراسة نظرية ميتافيزيقية، بعيدة عن الحياة، بل صارت دراسة حية، تجعل من الجامعة جزءا من الحياة، لا برجا عاجيا معزولا عنها، ومن ثم ضمت الجامعة - إلى كلياتها التقليدية - الكليات التكنولوجية، كالطب والهندسة والزراعة والصيدلة»[٤].

ولقد كانت القوى العاملة المدربة، التى أخرجها النظام التعليمى الألمانى - قبل الحرب - إلى عالم العمل .. كان لها دور كبير فى التخلص من الخراب الاقتصادى، وتحقيق النمو خلال عدة عقود، حتى إن ألمانيا عُدّت من بين أكبر عشر دول صناعية

---

(١) المرجع السابق، ص٦٢.

(٢) المرجع السابق، ص١١.

(3) Richard P. McAdams: **Lessons From Abroad, How Other Countries Educate Their Children**; (Technomic Publishing Co., Lancaster, 1993, p. 95.

(٤) عبد الغنى عبود: **التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام**؛ دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٣، ص٨٩.

في العالم، رغم كونها فقيرة نوعا في المواد الخام، كما اعتبرت ألمانيا الغربية إحدى الدول الصناعية الرائدة في العالم .. وكانت أهم العوامل التي ساعدت في هذا الإنجاز الاقتصادي، المهارة التكنولوجية والإدارية في الصناعة، وقيام الجامعات ومعاهد التعليم العالي، بتوفير التعليم والتدريب المناسبين لهذا الإنجاز.

وألمانيا الموحدة (١٩٩٠)، دولة ذات اقتصاد مختلط Mixed economy وتغرس المدرسة في الأطفال - منذ نعومة أظفارهم - عادات حب العمل وأخلاقياته بقوة، وتتعاون الحكومة الألمانية مع المؤسسات الصناعية وغيرها من برامج المشورة المهنية مبكرا (سن ١٥-١٦ سنة)، حتى يتعرف الطلاب على الحاجات والمهارات والمستوى المعرفي، الذي يجب إحرازه، من أجل الوصول إلى هدف وظيفي أو مهني معين[١].

٤- **العوامل الفكرية والاجتماعية:** حيث بلورت اللغة والأفكار، كثيرا من التصورات حول المجتمع الألماني وأفراده ومن خلال آراء المفكرين والأدباء الألمان، يمكن الوقوف على هذه العوامل الفكرية التي تدور حول المجتمع، وكيف كونت رؤية حول الشخصية القومية الألمانية، فالفيلسوف فردريك نيتشه Friedriuch Nietzche يعلن أن الشخصية الألمانية تميل نحو الصيرورة وليس الكينونة .. تميل نحو التحول الجذري، وليس نحو التكوين الشكلي، ويرى هولدريم Holderlim أن الألمان فقراء في الأعمال، وأثرياء في الأفكار، حيث مجال الأعمال هو اليوم، وهذا المجال ليس مجال الأفكار، حيث إنها - أي الأفكار - هي التي تتجول ما بين الماضي والمستقبل. وبنظرة فلسفية أكثر تعقيدا يقول توماس هام Thomas Hamm إنه من الصعب على الألمان التوفيق بين الروح والقوة والوعي والعقل، وبالتالي يصبح التصالح مع الحياة على أسس توفيقية، أمرا صعبا للغاية[٢]، وهذا كله يذكرنا بكلمة جوته المفضلة، وهي فكرة «التحول الجذري» عند الألمان.

واللغة الألمانية أو الجرمانية تعد - في الحقيقة - مزيجا من لغات مختلفة، اختلطت عناصرها مع اللغة السكسونية، مشكلة لغة جديدة تضم عدة لهجات مثل الفريزيانية Firsian والألمانية Alomannic والبافارية Bavarian والهيسيانية Hesian[٣].

(1) Richard P. McAdams, Op. Cit., p. 124.

(٢) ريتشارد فون فايتزكر (مرجع سابق)، ص٦١.

(٣) المرجع السابق، ص٥٨.

وفى خضم هذا الجانب الفكرى الاجتماعى، نجد تداخُل عوامل التاريخ واللغة والجغرافيا والسياسة، لتوضح لنا ما هو ألمانى. ولتكشف لنا عن العناصر الأساسية الثابتة (مقومات) الشخصية الألمانية القومية، وفى رأى توسيتاس Tocitus نجد أن الألمان مضيافون، فخورون بأنفسهم، شجعان، نبلاء، مهذبون . . وهذا على خلاف ما أتى به التاريخ فى عصر الهجزات السكانية، من صفات، مثل الشراسة والقسوة(١).

وقد كان لعالم المفكرين - فى القرن الثامن عشر، وبداية القرن التاسع عشر، والسنوات التى تلت ذلك - أهمية كبيرة فى ألمانيا، فقد لعبت الجامعات دوراً مهما فى الفكر الألمانى والحياة السياسية، حيث كان معظم المفكرين من خريجى الجامعة. وقد أسست جامعة برلين على أسس فكرية وسياسية معا، لتحقيق الإصلاح السياسى والفكرى الضرورى لنهوض ألمانيا(٢).

وفى أواخر القرن الثامن عشر، بدأ تشكُّل الأمة الفكرية الألمانية، بعد قرن شهد حرباً ضروساً (حرب الثلاثين عاما)، مثلما شهد نمو الطبقة البرجوازية - أى الطبقة الوسطى - التى تشكلت نتيجة الرخاء الاقتصادى والتربية القومية. ويتضح هذا النهوض الفكرى عند البرجوازية بنشر المجلات الأدبية والأخلاقية، وإصلاح الجامعات، وتأسيس بعضها كجامعة جوتنجن (١٧٣٧)، التى انتشرت منها حرية الفكر، والتوثيق الدراسى، والتوسع فى الاطلاع والمعرفة. وبنهوض هذه البرجوازية وإصلاح الجامعات، تشكل فى ألمانيا جيل مثقف(٣).

كذلك جاء هيجل بالرؤية الديالكتيكية للعالم، ووضعها داخل نظام فلسفى، كما ظهر كارل ماركس، الذى أخذ أفكار هيجل الفلسفية، ولكن بمزيد من الراديكالية، وبذا أصبح المنهج المادى فى التفكير، أساس السياسة التى تصف تاريخ العالم (أو أساس تفسيره لحركة التاريخ فى العالم)(٤).

وقد تزعمت ألمانيا العالم فى ميدان النشر، فقامت بيوت نشر نشيطة، فى بازل وستراسبورج وأوجزبورج ونورمبرج وفتنبرج وكولونيا وليبنرج وفرانكفورت

---

(١) المرجع السابق، ص٥٩.

(٢) نور الدين حاطوم: حركة القومية الألمانية (مرجع سابق)، ص٣٢.

(٣) المرجع السابق، ص٨، ٩.

(٤) ريتشارد فون فايتزكر (مرجع سابق)، ص٦٠.

ومجدبورج، وكان الناشرون وتجار الكتب يلتقون مرتين كل عام فى سوق فرانكفورت، فيشترون الكتب ويبيعونها، ويتبادلون الأفكار[١].

٥- العوامل الدينية: حيث يدين معظم سكان ألمانيا (٧٥٪ منهم) بالمذهب البروتستانتى أو المذهب الكاثوليكى (٣٧٪ تقريباً بروتستانت، و٣٥٪ تقريبا كاثوليك). ويتركز المذهب البروتستانتى فى شمال ألمانيا، أما الكاثوليكى فيتركز فى الجنوب. أما باقى النسبة (أكثر من ٢٥٪) فهم لادينيون، أو يهود، أو مسلمون. وكان يوجد فى ألمانيا - قبل الحرب - ما يقرب من ١٨٠,٠٠٠ يهودى، يوجد منهم الآن ما يقرب من ٣٠,٠٠٠ يهودى، وكان تركز اليهود - فى ألمانيا - فى مدينة برلين[٢].

وقد قام دعاة الإصلاح البروتستانتى بالدعوة إلى إصلاح المدارس والجامعات، كمدخل لإصلاح المجتمع والحياة الألمانية، حيث كانوا يتوقعون أن يخصص جزء من دخل الكنيسة (الأملاك الكنسية)، لتمويل إنشاء مدارس جديدة، تحل محل تلك الآخذة فى التهالك، ولكن الأمراء والأشراف - على حد قول لوثر - شغلوا أنفسهم بأمور أخرى، فلم يعد لديهم متسع من الوقت، لمد يد المعونة إلى التعليم. وفى عام ١٥٣٠، كان لوثر وملانكتون يرثيان ما أصاب الجامعات الألمانية من تدهور وانحلال .. ففى إفورت هبط عدد الملتحقين بالجامعة من ٣١١ فى عام ١٥٢٠، إلى ١٢٠ فى عام ١٥٢١، ثم إلى ٣٤ فى عام ١٥٢٤، وفى روستول هبط العدد من ٣٠ فى عام ١٥١٧ إلى ١٥ فى عام ١٥٢٥. وفى هيدلبرج كان عدد الأساتذة أكبر من عدد من فيها من طلاب، وفى عام ١٥٢٦، لم يلتحق بجامعة بال سوى خمسة طلاب[٣].

وقد استمرت عملية الإصلاح البروتستانتى فى مجال التعليم، فقد جاهد لوثر وملانكتون لإصلاح ما فسد، فناشد لوثر - فى رسالته إلى العُمَد الألمان (السلطات المحلية) - عام ١٥٢٤ القيام بإنشاء المدارس. وفى عام ١٥٣٠ تخطى زمانه بكثير، فاقتُرح أن يكون التعليم الأولى إجباريا، وأن يتم توفيره للأطفال، على نفقة الدولة[٤].

---

(١) ول. ديورانت: قصة الحضارة، الجزء السادس من المجلد السادس(٢٧) الإصلاح الدينى) ترجمة فؤاد أندراوس، مراجعة على أدهم، لجنة التأليف والترجمة والنشر، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٧٤، ص٣، ٤.

(2) Facts about Germany, Op. Cit., p. 353.

(٣) ول. ديورانت: قصة الحضارة، الجزء السادس من المجلد السادس (٢٧) (الإصلاح الدينى) (مرجع سابق)، ص٥، ٦.

(٤) المرجع السابق، ص٦.

ويعتبر ملانكتــون - الداعية الإصلاحي البروتــستانتي معلم ألمـانيا، فقد جعل من إحياء التـعليم مهمتـه الأولى، ففتح الكثيـر من المدارس تحت إدارته وبتشجيـعه. وعند مشـارف القرن السادس عشـر، أصبح في ألمانيا ٣٠٠ مدرسـة، وفي عام ١٥٢٧ وضـع «خطة مدرسيـة»، لتنظيم المدارس والجامعات، وألف كـتبا مدرسيـة في النحو اللاتيني واليـوناني، وفي البـيـان والمنطق، وعلم النفس والأخـلاق، واللاهوت، ودرّب آلاف الطلاب على الاضطلاع بالتعليم في المعـاهد الجديدة .. حتى لقد لقـبه مواطنوه بمعلم ألمانيا[١].

وقد انتقلت جامعات شمالي ألمانيا - جامعة تلو أخرى - إلى أيدى بروتستانتية، كـمـا مُنع الكالفـينيـون من دخـول الكليـات اللوثرية (نسـبـة إلى لوثر)، وكـذا مُنع البروتستانت من دخول الجامعات التي لم تزل في أيدى الكاثوليك[٢].

٦- **العوامل القومية**: حيث شهدت العصور الوسطى قـيام الإمبراطورية الرومانية المقدسة للأمة الألمانية، وهي شكل من أشكال التنظيم قبل القومي. وبينما تطورت دول الجوار في دول قومية مركزية، ظل الألمان يعانون التجزئة. وفي أعقاب الحروب الدينية، ومعاهدة سلام وستفاليا عام ١٦٤٨، عانى الألمان من تهتك سياسي، يفتقر إلى أي بعد قومي[٣].

وقد تـوالت المحاولات نحـو ترسيخ الاتجـاه القومي، وكـان للإنجازات الألمانيـة الكلاسيكية في الفلسفة، والشعر، فضلاً عن إسهامات (كنت) و (جوته)، أصداؤها في كافة أنحاء أوربا، مما أعطى للألمان - في النهـاية - وعيا مشتركا، بالانتمـاء لأمة ثقافية واحدة[٤].

ومع نشوب الثورة الفرنسية سنة ١٧٨٩، أضـحى مفهوم الأمة يدل على الحرية، مما كان له تأثيره على ألمانيا.

وقد ظهرت السلطة المركزية - بالفعل - في فرنسا، وتحول - بفضل الشعب ومن خلاله - إلى سلطة وطنيـة. وفي أعقاب الانهيـار الأخير للإمبراطورية الألمانيـة القديمة فوق القـومية. وبعد غـزو نابليون لها سنة ١٨٠٦/١٨٠٧، أصبح وعي الألمـان حافزاً

---

(١) المرجع السـابق، ص٦.

(٢) المرجع السابق، ص٦، ٧.

(٣) ريتشارد فون فايتزكر (مرجع سابق)، ص٥٤.

(٤) المرجع السـابق، ص٥٥.

لحركة الحرية، وانتقل الشعور القومى إلى الساحة السياسية، فى معركة من أجل (الهُوية) الوطنية[1].

وقد ظلت ألمانيا على تجزئتها السياسية، رغم الانتصار على نابليون ومؤتمر فيينا عام ١٨١٥م، فكانت هناك ٣٨ دويلة ألمانية ذات سيادة، من بينها قوتان كبيرتان، هما النمسا وبروسيا. وبدأت المطالبة الشعبية بالحرية الداخلية، وبالوحدة، وبناء دولة ليبرالية دستورية. وفى ظل هذه الأجواء، حققت بروسيا - فى عهد بسمارك - النصر على النمسا. وقد أدى نجاح بسمارك فى توحيد ألمانيا سنة ١٨٧١، إلى تحقيق خطوة هامة فى سبيل قيام الدولة القومية الألمانية.

وقد شهد ذلك الوقت مزيداً من تأجج المشاعر القومية فى أوربا. إذ أصبح الانتماء إلى أمة، شيئا يحمل معنىً مهما، يجعل الفرد يتجاوز نفسه. إلا أن ذلك قد يصل إلى درجة عالية، تسبب شعوراً عارماً بالسمو على القوميات الأخرى، مما يتطلب تحقيق المزيد من القوة. ويمكن القول إن التصاعد القومى فى أوربا فى القرن التاسع عشر، كان وراء تلك الموجات الحربية والاستعمارية الأوربية[2].

يرى هانز N. Hans أن القومية، أو الشعور القومى «حالة عقلية، تنتج عن البيئة الاجتماعية فى علاقتها بالتربية»[3].

ونظام التربية فى ألمانيا يعكس الطابع القومى تماما، وكتابات هانز - فى هذا الصدد - تعطى نموذجاً جيداً، لتأثير عوامل القومية على النظام التعليمى، فبعد معاهدة تلست Tilsit عام ١٨٠٧[4]، فقدت ألمانيا استقلالها السياسى، وقسمت إلى كثير من الولايات الإقطاعية وفى ظل الحكم الفرنسى النابليونى، صارت أرض الراين امتدادا لفرنسا وتحت التشريع الفرنسى، وبدا وكأن ألمانيا لم تفقد استقلالها السياسى فقط، بل وتراثها الثقافى ووحدتها القومية.

كذلك كما أشرنا من قبل، فقد وجه الفيلسوف الألمانى فيخته **Fichte** رسائله المشهورة إلى الأمة الألمانية سنة ١٨٠٧/١٨٠٨، فى أكاديمية العلوم ببرلين، حتى لقد

---

(١) المرجع السابق، ص٥٥.

(٢) المرجع السابق، ص٥٦.

(3) Nicholas Hans: **Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions**; Routledge and Kegan Paul, London, 1982, p. 215.

(4) Ibid., P. 218.

قال عنه جوبلز بعد ذلك إن فيختة يعد النازى الأول فى ألمانيا، وقال إن الطريق الوحيد للاستقلال، هو فى التجديد الخلقى للشعب الألمانى، من خلال نظام تربوى قومى، يتضمن جميع الطبقات - أى يضم جميع الألمان بلا استثناء، حتى يمكن تذويب الفوارق الطبقية، مع التحكم فى التربية من قبل الدولة، وكان هذا ما قام به نظام التربية النازى[١].

وهكذا كان للشعور القومى، وإيقاظ الكبرياء القومية، وتعزيز سمو القومية الألمانية على كافة قوميات العالم، والمطالبة بنظام تعليمى قومى لجميع الألمان، من العوامل المساعدة فى بناء ألمانيا العظمى[٢]. وقد ترجمت تلك الموجهات كلها إلى واقع فعلى فى الرايخ الثالث، حيث أعيدت كتابة التاريخ، بصورة تبرز النوعية المتميزة للأمة الألمانية، وكان على المدرسة الألمانية أن تشكل الرجل السياسى، الذى تمتد جذوره - بعُمق - فى شعبه، فى جميع أفكاره وأعماله، ومن خلال تضحياته وخدمته للوطن.

ومن الملاحظ أنه - بعد الحرب العالمية الثانية - وانقسام الدولة الألمانية إلى دولتين - كان هناك نوع من التركيز على مبادئ التربية السياسية التى تدرس فى المدارس فى الألمانيتين، وأنه عندما توحدت ألمانيا فى ٣ أكتوبر ١٩٩٠، بعد تحطيم سور برلين فى ٩ نوفمبر ١٩٨٩، وفتح الحدود بين الألمانيتين - سقط أيضاً النظام التعليمى الاشتراكى، وخضع لنوع من التغيير الثورى Revolutionary Change[٣]. ويمكن القول إن القطر الموحد الجديد، سرعان ما تبنى الشكل الحكومى، والسياسات والأيديولوجية المميزة لألمانيا الغربية، كما امتد التفضيل إلى سياسات وعمليات النظام التعليمى، الذى كان قائماً فى ألمانيا الغربية.

ثانيا: التطور التاريخى لنظام التعليم فى ألمانيا:

يمكن تناول التطور التاريخى لنظام التعليم فى ألمانيا فى شكل مراحل النمو التى مرّ بها، على النحو التالى:

* فترة الإمبراطورية الرومانية للأمة الألمانية (١٨٧٠-١٩١٨).

* فترة جمهورية ويمار (١٩١٩-١٩٣٣).

---

(1) Ibid., p. 219.

(2) Ibid., p. 219.

(3) Wolfgan Mitter: "Educational Adjustments and Perspective in a United Germany" - **Comparative Education**, Volume 28, No. 1, 1991, p. 45

* فترة الرايخ الثالث (الحكم النازى) (١٩٣٣-١٩٤٥).

* فترة تقسيم الألمانيتين (١٩٤٥-١٩٨٩).

* فترة إعادة التوحيد - أى بعد عام ١٩٩٠ وحتى الآن.

١- فترة الإمبراطورية (١٨٧٠-١٩١٨): حيث ظهرت - فى الدويلات الألمانية المتعددة - قبل ظهور الإمبراطورية - المدارس الشعبية، وكان بعضها إلزاميا، وتفاوت تحقيق التعليم الإلزامى وانتشار مدارسه فيها، من دويلة إلى أخرى، وكان التركيز على الدراسات الدينية، حيث كانت إدارة (المدارس الشعبية)، تتولاها الهيئات الدينية.

وفى القرن الثالث عشر أيضاً، أنشئ عدد من المدارس المتطورة غير الكنسية، وإن كانت تابعة لإشراف الهيئات الدينية، وكانت تقوم بتقديم التربية المهنية للتجار والحرفيين[1]. وقد ظهرت (المدارس المتوسطة) استجابة لحاجات المجتمع الصناعى فى عام ١٨٧٢، وكانت مدة الدراسة بها ست سنوات، بعد اجتياز اختبار قبول للطلاب الملتحقين بها (سن العاشرة). كما أنشئت (المدرسة الثانوية الكلاسيكية) فى عام ١٩٣٨، وكانت تقوم بتعليم أبناء الطبقات المتميزة، وإعدادهم للالتحاق بالجامعات الألمانية. وقد تطورت هذه المدارس خلال فترة الإمبراطورية، ووصل أمرها إلى حدّ احتكارها مهمة الإعداد للتعليم الجامعى حتى نهاية القرن التاسع عشر. كما ظهرت (المدرسة الثانوية الحديثة)، فى القرن الثامن عشر، وتطورت هذه المدرسة خلال القرن التاسع عشر، حيث أدت الحاجات الاقتصادية ومتطلبات الصناعة إلى الاهتمام بها، وكانت مدة الدراسة بها ٩ سنوات. وقد اهتمت هذه المدرسة بتدريس اللغات الحديثة والرياضيات، والعلوم، بخلاف (مدرسة الجمنازيوم) التى كانت تركز على الدراسات الدينية واللغات الكلاسيكية.

ومن الملاحظ أن مبادئ تحقيق التعليم العام للجميع قد ظهرت قرب نهاية القرن الثامن عشر . . أى أنها بدأت تأخذ طابع التنفيذ خلال فترة الإمبراطورية.

وإذا كانت أول جامعة ألمانية، قد أقيمت فى مدينة براجيو فى عام ١٣٤٨م، فإنه بنهاية القرن الثامن عشر، كانت هناك اثنتان وأربعون جامعة، يمكن لطلاب المدارس اللاتينية - فى المدن - الالتحاق بها[2].

---

(١) هانزج لينجنز، وباربارا لينجنز: التربية فى ألمانيا الغربية، نزوع نحو التفوق والامتياز، ترجمة وتعليق د. محمد عبد العليم مرسى، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م، ص٤١.

(٢) المرجع السابق، ص٤١.

٢- فترة جمهورية ويمار (١٩١٩-١٩٣٣): حيث زاد الاهتمام بالتعليم الثانوى فى هذه الفترة، وظهرت (المدرسة الثانوية الألمانية)، التى تركز - فى اهتماماتها - على اللغة الألمانية والثقافة الألمانية كم أنشئت المدرسة الثانوية الريفية لتمكين أبناء الريف من استكمال تعليمهم العالى. وكانت هذه الإصلاحات نتيجة لزيادة المطالب الاجتماعية، بإعادة تنظيم التعليم الثانوى، وعدم توجيهه لخدمة أبناء الطبقة الراقية فى المجتمع، كما يلاحظ - فى هذه الفترة - الاتفاق على إنشاء مدرسة أساسية لجميع التلاميذ فى سن ٦-١٠ سنوات، على أن يتم الاختيار من بين تلاميذ هذه المدرسة، للالتحاق بالمدرسة المتوسطة، أو المدارس الثانوية بأنواعها.

٣- فترة حكم الرايخ الثالث (١٩٣٣-١٩٤٥): حيث تميزت هذه الفترة بظهور سياسات تعليمية، تخضع لفلسفة ونظام الحكم النازى ومركزية الإدارة، وحيث وضع النظام التعليمى تحت إشراف سلطة وزارة التعليم والثقافة ورعاية الشباب، وتقلصت - إلى الحد الأدنى - سلطات الولايات الألمانية على النظام التعليمى. وذلك بهدف تعميق فكرة «نقاء الجنس»[١] الآرى لدى الأفراد، الذين سوف يعملون فى ظل أيديولوجية النظام الهتلرى. وقد جرت تربية الأطفال - فى هذه الفترة - على كراهية الأجانب، وعدم الثقة فيهم، وجرى تشجيع الأطفال على تحدى مؤسسات المجتمع التقليدية ومنها سلطة المعلمين، وظهرت مدارس قلاع النظام، ومدارس الفوهر، وهى مدارس تقوم على التربية الحزبية والسياسية وبناء كوادر قيادية، يمكن أن يوكل إليها الإشراف على نشاطات الحزب، بضمان ولائها الحزبى وإخلاصها لمبادئ الحركة القومية الاشتراكية (النازية).

٤- فترة ما بعد الحرب والتقسيم إلى ألمانيتين (١٩٤٥-١٩٨٩): حيث أدى النمط العنصرى، الذى قامت عليه التربية النازية الألمانية، إلى تحقيق انتصارات عسكرية، وهزائم إنسانية وتربوية، ودمار فى البنى الاقتصادية والأساسية لألمانيا، ولم يتحقق للنظام النازى ما كان يريده، رغم أنه وظف النظام التعليمى توظيفا فاعلا، فى تحقيق أهدافه[٢].

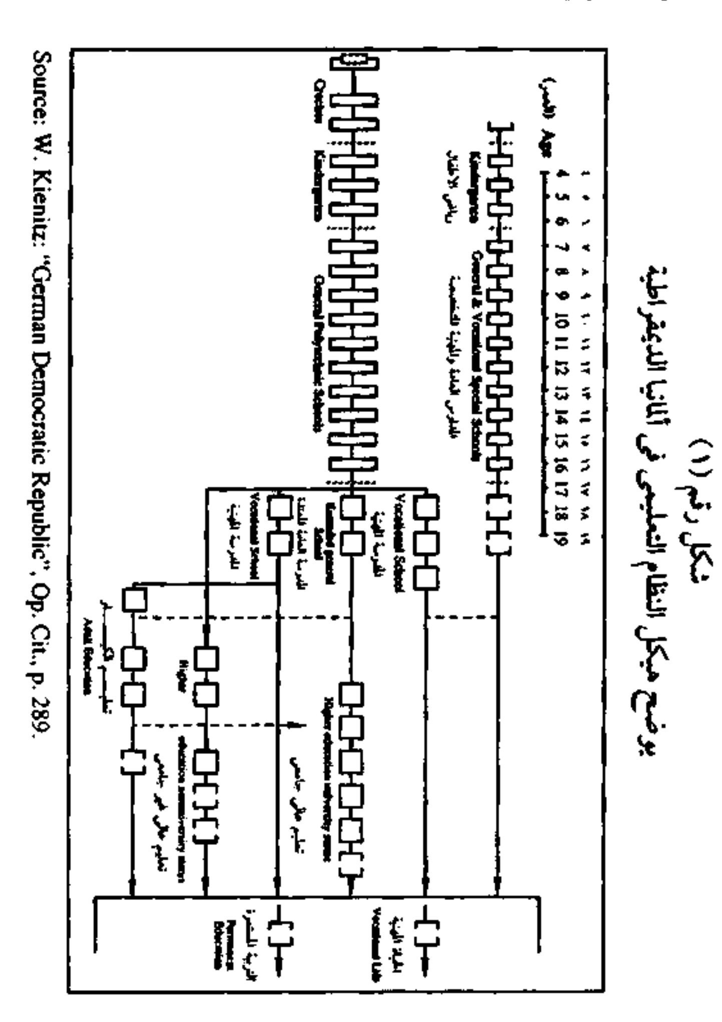
---

(١) المرجع السابق، ص٤٤.

(2) W.D. Halls: "Education in the Third Reich and in the Federal Republic of Germany, (1939-1964)", **Aspects of Education**, A Volume of Essays for Elizabeth Halsall, No. 22, Department and Institute of Educational Studies and BCIES; University of Hill, 1980, p. 122, 123

وقد شهدت هذه الفترة تقسيم ألمانيا إلى جمهورية ألمانيا الديمقراطية (الشرقية)، وجمهورية ألمانيا الاتحادية (الغربية)، واقترن التقسيم بالصراع بين الشرق والغرب، وتأثر النظام التعليمي بأهداف المحتل وسياساته. وتطور التعليم فى كلا الألمانيتين فى اتجاهين مختلفين.

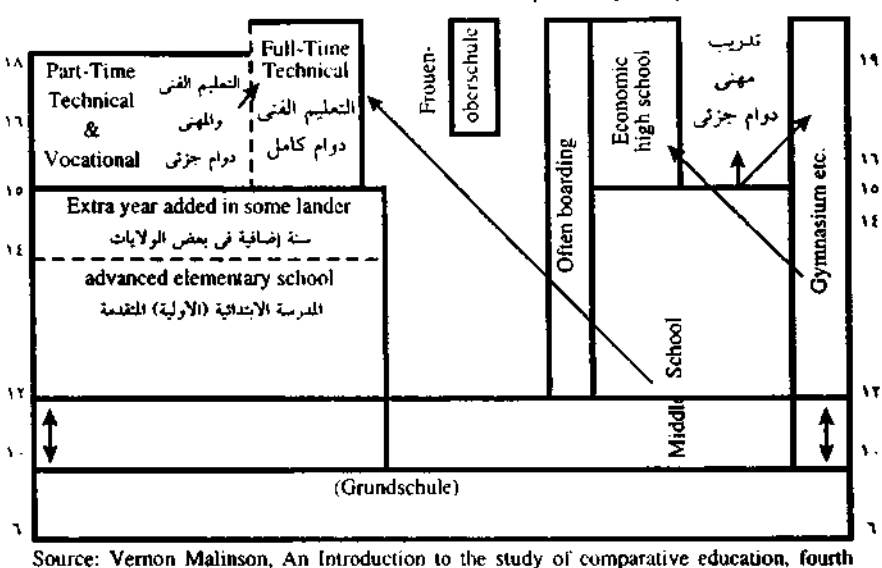
ونرى - فى الشكلين التاليين - الاختلاف الواضح فى هيكل النظام التعليمى فى الألمانيتين، اختلافا يعود إلى الاختلاف الأيديولوجى بينهما، الذى كان يسِّر الحياة عامة، والحياة التعليمية خاصة.



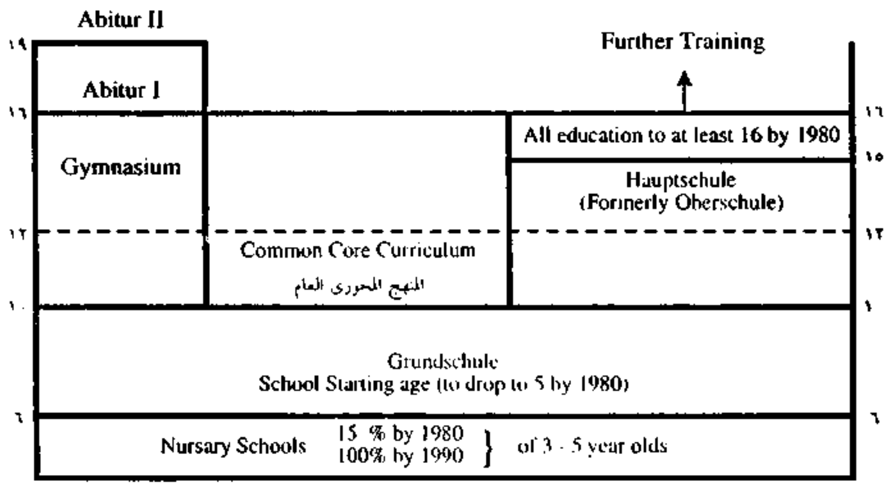
شكل رقم (١)
يوضح هيكل النظام التعليمى فى ألمانيا الديمقراطية

Source: W. Kienitz: "German Democratic Republic", Op. Cit., p. 289.

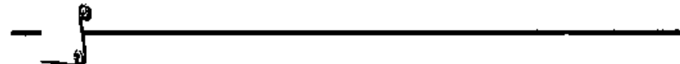
شكل رقم (٢)
يوضح هيكل نظام التعليم فى ألمانيا الاتحادية



Source: Vernon Malinson, An Introduction to the study of comparative education, fourth edit., (London: Heinemann Educationl Books Ltd., 1987), p. 280



Source: Ibid, p. 280



ثالثا: إدارة التعليم وتمويله فى ألمانيا:

تضم الجمهورية الألمانية الاتحادية ست عشرة ولاية، وكل ولاية بها وزير مسئول عن التعليم، والسياسة التعليمية - فى ألمانيا - تنطلق من نفس المبدأ الاتحادى (الفيدرالى)، الذى ينص على توزيع الصلاحيات بين الحكومة الاتحادية والولايات الست عشرة، وإعطاء هذه الولايات صلاحيات الإشراف على شئون التعليم. وتتركز مهمة الحكومة الاتحادية فى الشئون التشريعية والمالية والتخطيط التربوى[(١)]، حيث يؤكد الدستور الألمانى الاتحادى على ضرورة التعاون بين الحكومة الاتحادية والولايات الألمانية فى ميدان التعليم.

ومن الناحية التنفيذية، تقوم لجنة تعرف باسم «لجنة الاتحاد للتخطيط التربوى والبحث العلمى»، وكذلك مؤتمر وزراء التعليم والثقافة فى الولايات، المعروف باسم **«المؤتمر الدائم لوزراء الثقافة فى الولايات الألمانية الاتحادية»** بالعمل على تنسيق العمل التربوى، فى إطار النظام التعليمى الألمانى وكذا الجامعات وفى تنظيم المنشآت التربوية وتحديد الاتجاهات التربوية ومضمون المناهج الدراسية، والاعتراف بالشهادات الممنوحة. وقد ساعد كل ذلك على توفير عروض تربوية ومنشآت تعليمية متشابهة ومتناسقة، وذات كفاءة[(٢)].

وتخضع **إدارة النظام التعليمى** - فى ألمانيا - لنظام يقوم على ثلاثة مستويات: **أولها** مستوى (القمة) متمثلة فى وزارة الثقافة فى الولاية Länd، والمستوى الثانى (الوسط) يتمثل في الدوائر الإدارية التابعة للمحافظ، أو هيئات المدارس العليا المستقلة، التى يشرف عليها المديرون الحكوميون، والمجالس المدرسية، التى تشرف بدورها على المدارس المهنية، والمستوى الثالث (القاعدة) تتمثل فى الإدارات التعليمية، التى تشرف على المدارس الأساسية والعامة والمدارس المتخصصة. ويرأس الإدارة التعليمية «مستشار المدارس».

أى أن التنظيم الإدارى يتكون من مدير المدرسة، فمستشار المدارس (مدير التعليم)، فالمحافظ، فوزارة الثقافة فى كل ولاية من الولايات الألمانية[(٣)].

---

(1) Inter Nations Bonn: **Education and Science**, No. 11, 1991, p 1-2.

(2) Ibid., p. 2-3.

(3) Richard P. McAdams; Op. Cit., p. 95, 96.

ومعلمو المدارس الألمانية موظفون رسميون لدى الولاية، أو البلدية المختصة، وتجمع بينهم - عادة - اتحادات خاصة، تدافع عن شئونهم أمام الهيئات التعليمية، ومن أبرزها «اتحاد معلمي المدارس الإعدادية الألمانية»، و«اتحاد المربين الألمان»، و«الاتحاد الفيدرالي لمعلمي المدارس المهنية» . . وجميع هذه الاتحادات أعضاء في «اتحاد المعلمين الألمان» - هذا بالإضافة إلى وجود اتحادات أخرى، مثل «اتحاد التربية والتعليم»، و«نقابة التربية والعلوم»[1].

وتنص المادة (٢١) من الدستور الألماني الاتحادي على مساهمة الأحزاب السياسية في ألمانيا، في وضع السياسة التعليمية والتربوية، المعمول بها في البلاد[2].

ومما تجدر الإشارة إليه أن الألمان قد اختاروا النظام التعليمي المتبع في ألمانيا الغربية، سواء في سياساته أو إدارته.

وقد واجهت الألمان مشكلات عديدة في بداية إعادة التوحيد، سرعان ما تم التغلب على معظمها. ومما تجدر الإشارة إليه أيضاً أن الإدارة التعليمية في ألمانيا لا تضم جهاز توجيه فيدرالي، أو أية قيود فيدرالية، في الإدارة التعليمية[3].

وبالنسبة لتمويل التعليم في ألمانيا، نلاحظ أنه يتوزع بين الحكومة الاتحادية والولايات (أكبر نصيب من ميزانية التعليم) وبين بلديات المدن والقرى. وتقوم الولايات بدفع مرتبات ونفقات المعلمين والعاملين، وكذلك البلديات، علما بأن نظام التمويل يقوم على الأسس التالية:

١- لا يجوز لأية ولاية ألمانية فرض أية رسوم مالية على طلبة المدارس العامة.

٢- تقوم جميع الولايات بتقديم المواد التعليمية للطلاب مجاناً.

٣- تخصّص الجهات المسئولة سيارات لنقل التلاميذ إلى المدرسة والعكس.

٤- يحق للطلاب الحصول على مساعدات مالية، بموجب قانون تشجيع التأهيل، المعمول به في ألمانيا.

---

(1) Inter Nations Bonn; Op. Cit., p. 3.

(2) Ibid., p. 4.

(3) Richard P. McAdams, Op. Cit., p. 96.

رابعا: تنظيم التعليم ومراحله فى ألمانيا:

تنص المادة (٣٠) من القانون الأساسى على أن مسئولية النظام التعليمى صارت تقع - فى ألمانيا الشرقية السابقة - على عاتق الولايات الخمس التى تتشكل منها، مثلما يسير عليه الأمر فى ألمانيا الاتحادية (الغربية) السابقة، حيث انضمت الولايات الخمس إلى المؤتمر الدائم لوزراء التعليم والثقافة، وإلى «لجنة الاتحاد للتخطيط التربوى والبحث»[١].

وقد قنن فترة التحول إلى الوحدة عدد من القوانين، منها المادة (١٣)، التى توضح عملية نقل الإدارة التعليمية إلى الولايات، وولاية برلين على وجه الخصوص، والمادة (٣٧) التى تتناول معادلة الشهادات التى تمنحها أو منحتها المعاهد التعليمية فى ألمانيا الديمقراطية، والاعتراف بها فى كل جمهورية ألمانيا، كما تم تفويض المؤتمر الدائم لوزراء التعليم والثقافة، فى الاعتراف بشهادات، مثل شهادة إتمام الدراسة الثانوية (Abitur) ودبلومات المعلمين . . والمادة (٣٨)، وتخص عملية تمويل معاهد العلوم والبحث فى ألمانيا الديموقراطية السابقة، وأوضاع الجامعات ومعاهد تدريب المعلمين، وتوفيقها مع حالة نظيراتها فى ألمانيا الاتحادية السابقة[٢].

وأصبح مؤكدا أن الموضوعات الرئيسية لمناهج المدارس فى الولايات الخمسة السابقة، التى كانت تشكل ألمانيا الديمقراطية أصبحت تحمل طابع نظائرها فى الولايات الإحدى عشرة التى كانت تشكل ألمانيا الاتحادية. وأصبحت قيم حقوق الإنسان، والحرية، والديمقراطية، محورا فى المدارس الواقعة في ولايات ألمانيا الديمقراطية السابقة، بدلاً من التشكيل الأيديولوجى الاشتراكى، الذى كان يحتل الطابع الأسمى فيها[٣].

يتكون النظام التعليمى فى ألمانيا الموحدة - بعد توحيد شطريها - من المراحل والمدارس التالية (ويفضّل استخدام مصطلح المدرسة هنا، تيسيرا لعملية العرض):

---

(1) Wolfgang Mitter, "Education in Present - Day Germany: Some Considerations as Mirrored in Comparative Education (July, 1991)", Compare, Vol. 22, No. 1, 1992, p. 53-54.

(2) Ibid., p. 54-55.

(3) Wolfgang Milter; Op. Cit., p. 49.

١- رياض الأطفال (مرحلة ما قبل المدرسة)

٢- المدرسة الابتدائية الألمانية، (مرحلة التعليم الأولى).

٣- المدرسة الثانوية الدنيا، (مرحلة التعليم المتوسطة والإعدادية).

٤- المدرسة الثانوية الرئيسية أو الأساسية.

٥- المدرسة الثانوية المتوسطة.

٦- المدرسة الأكاديمية الثانوية أو (مدرسة النحو الدنيا).



٧- المدرسة الشاملة.

٨- المدرسة الثانوية العليا أو (مدرسة النحو العليا).

٩- المدرسة الأكاديمية الثانوية العليا المستوى الأعلى.

١٠- المدرسة المهنية والفنية.

١١- التعليم الخاص.

١٢- التعليم العالى.

ويمكن تناول ما سبق بالتفصيل كما يلى:

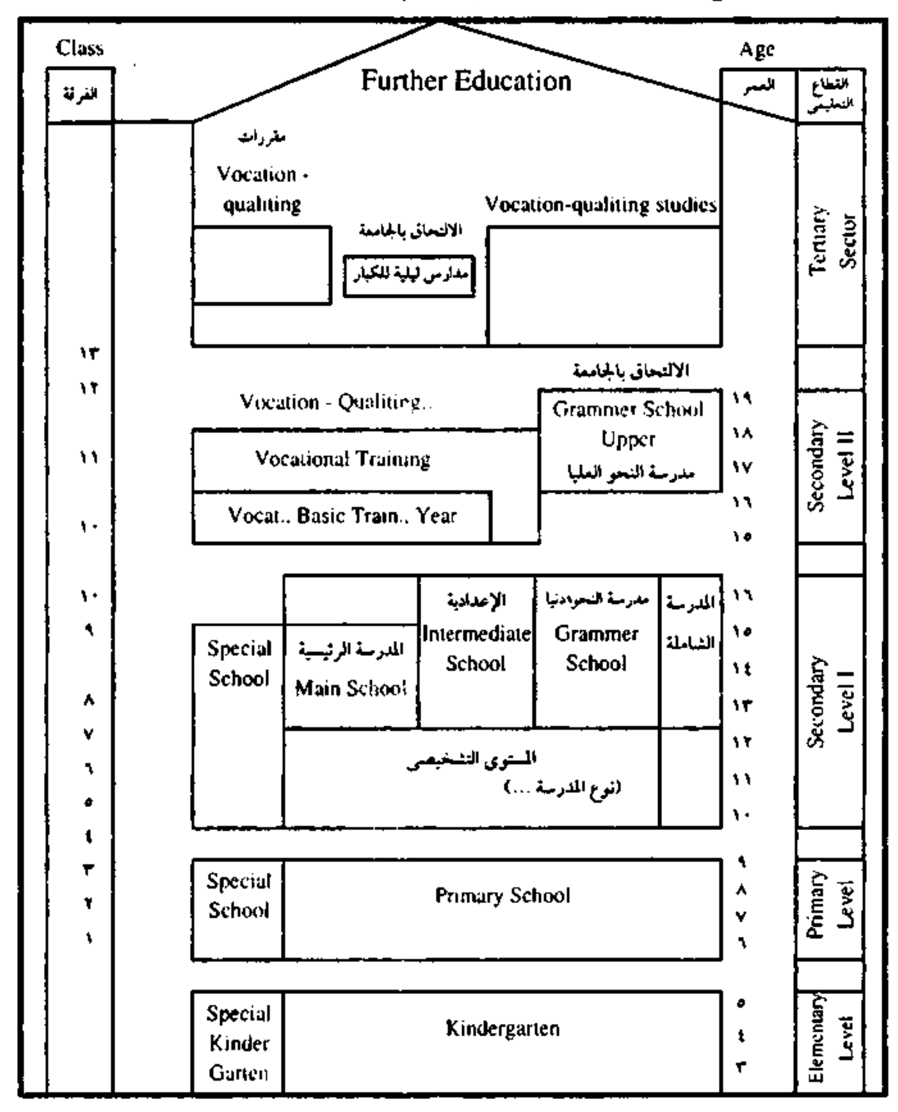
١- المستوى الابتدائى: وتقع فيه مدارس التعليم العام، التى يطلق عليها المدارس الأساسية أو المدارس الابتدائية، ويلتحق بها كل طلاب ألمانيا الاتحادية عادة، ومدة الدراسة فى مدارس هذا المستوى أربع سنوات (وفى برلين ٦ سنوات). وتهدف هذه المدارس إلى توفير قدر من المعرفة، يناسب أطفال هذه المرحلة، ويعمل على تطوير قدراتهم واهتماماتهم، بما يمكنهم من الاستمرار فى المرحلة التعليمية اللاحقة.

وقد تشتمل هذه المرحلة أو المستوى - «حسب نظام الولايات الألمانية»: رياض الأطفال، والفصول التحضيرية التى تعد الأطفال فى سن الخامسة، للانتساب للمدارس الأساسية، التى تبدأ فى سن السادسة عادة، حسب تنظيم كل ولاية لطريقة قبول الأطفال لها.

وإلى جانب تعليم القراءة والكتابة، تشتمل دروس المدارس الأساسية على دروس فى الأشياء، كقاعدة لدروس التاريخ والجغرافيا والكيمياء والفيزياء فيما بعد. هذا

شكل رقم (٣)

يوضح الهيكل الأساسي لنظام التعليم في ألمانيا الموحدة (١٩٩١)



Source: W. Monikes, W. (1991): "The School in the F.R.G". Education and Science, 314(e): 12, with permission from Inter Nations Boran See, Richard P. McAdams (Op. cit.,). p. 98.

بالإضافة إلى تعليم دروس الرياضيات والديانة والموسيقى والتربية الفنية والبدنية والأشغال اليدوية، وجميعها دروس إلزامية، تتراوح ما بين ٢٠ و ٣٠ ساعة أسبوعيا[١].

ومن الجدير بالذكر أن هذا النوع من المدارس قد التحق به ما يقرب من ٢,٥ مليون طفل فى عام ١٩٨٩. وقد حلت هذه المدرسة محل المدارس الشعبية، التى عرفتها ألمانيا فى عهد جمهورية ويمار، فى العشرينات من القرن العشرين[٢].

ولا يمكن إغفال المرحلة التحضيرية الفصلية التى تضم الفصلين الخامس والسادس، وهى ضمن المدرسة الأساسية، فهذه المرحلة التحضيرية لها أهميتها فى تقييم المرحلة الدراسية التالية، من وجهة نظر المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور، وهذه المرحلة لها أسماء مختلفة باختلاف الولايات، وهى تعرف - فى برلين - باسم (الفصلين الخامس والسادس من المدرسة الأساسية)[٣].

٢- مستوى المدارس الثانوية الدنيا: وهذه المدارس تقع ضمن المدارس الرئيسية الإلزامية، وتنتهى الدراسة فيها فى سن التاسعة، وفى سن العاشرة فى بعض الولايات، وتهدف إلى تمكين الطلاب من متابعة تعليمهم فى المرحلة الثانوية الثانية، سواء فى مستوى التعليم العام أو المهنى.

ويشمل منهج المدارس الرئيسية مواد إلزامية، هى اللغة الألمانية وإحدى اللغات الأجنبية والفيزياء والكيمياء والتاريخ الطبيعى والجغرافيا والتاريخ والرياضيات والدين والموسيقى والتربية الفنية والتربية البدنية. وعدد الساعات التى تدرس ما بين ٣٠ و٣٣ ساعة.

وقد ازداد عدد طلاب هذه المدارس الرئيسية فى ألمانيا من ١,٢ مليون طالب وطالبة فى عام ١٩٦٠، إلى ٢,٥ مليون طالب وطالبة فى عام ١٩٧٥، وقد تراجع هذا العدد إلى حوالى مليون طالب وطالبة فى عام ١٩٨٩. ومن المتوقع أن يظل على هذا المعدل فى أوائل القرن الحادى والعشرين[٤].

(1) Inter Nations Bonn; Op. Cit., p. 16-17

(2) Richard P. McAdams; Op. Cit., p. 97

(3) Ibid, p. 101.

(4) Inter Nations Bonn; Op. Cit., p. 18

والمدرسة الثانوية الدنيا (المتوسطة أو الإعدادية)، تبدأ الدراسة فيها فى سن الخامسة، وتنتهى فى سن العاشرة، وهناك مدارس مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، حيث ينهى الطالب دراسته فيها فى الفصل السابع (من سن ٥ إلى سن ٧)، حسب رغبة الطالب.

وتهيئ المدرسة الثانوية الدنيا (المتوسطة أو الإعدادية) الطالب للمهام الاستقلالية، وتحمل المسئولية، وروح القيادة فى ميادين المهن التأهيلية، كما تهيئ الطالب للالتحاق بالمدرسة الثانوية العليا، أو المدارس المهنية المتخصصة[(١)].

ويمكن لطالب المدرسة الثانوية الدنيا، أن يلتحق بالمدرسة الثانوية المتوسطة المهنية، بعد انتهاء دراسته فى الصف السابع، ويمكن لطالب المدرسة الثانوية الرئيسية أيضا أن يلتحق بالمدرسة المهنية، كطالب نظامى (دوام كامل)، بعد الدراسة تسع سنوات أو عشر سنوات فى هذه المدرسة[(٢)].

٣- **المدارس الثانوية العليا**: وهى مدارس تربوية عامة، يتخرج منها الطالب بعد دراسة تسع سنوات، ويحصل على شهادة إتمام الدراسة الثانوية الألمانية (أبيتور)، وذلك بعد أداء الامتحان المؤهل لذلك. وهذه الشهادة تمكن الطالب من الالتحاق بالجامعات الألمانية المختلفة. ومن الملاحظ أن بعض المدارس الثانوية العليا، يحق لخريجيها الالتحاق بالجامعة لدراسة فروع معينة، كما أن هناك مدارس أخرى يحق لخريجيها الالتحاق بكافة الفروع[(٣)].

وتهدف المدارس الثانوية الألمانية إلى توفير تأهيل أساسى للطلبة، عن طريق تقديم الطرق والوسائل والمناهج والمفاهيم العلمية والتخصصية، بصورة تدريجية، حتى تمكن الطالب من الدراسة الجامعية. وتطبق المدارس الثانوية العليا نظام إمكانية اختيار الطالب لبعض فروع الدراسة، فطبقا للاتفاقية المعقودة بين وزراء التعليم والثقافة الألمان - فى عام ١٩٧٢ - يتاح للطلاب الاختيار من بين ثلاث مجموعات رئيسية، هى: الأدب واللغة ،والعلوم الاجتماعية، والرياضيات والعلوم الطبيعية، كما يجرى امتحان طلاب المدارس الثانوية فى أربعة مواد رئيسية، شفهيا وتحريريا[(٤)].

---

(1) Ibid., pp. 18, 19.

(2) Richard. P. McAdams; Op. Cit., p. 104.

(3) Inter Nations Bonn; Op. Cit., p. 20.

(4) Ibid., p. 20.

والمدرسة الأكاديمية الثانوية العليا - منذ التسعينات من القرن العشرين - تعمل على قبول أعداد كبيرة من الطلاب، ولكن على أسس القدرات والرغبات، مع المحافظة على جودة التعليم[١].

٤- **المدارس الشاملة**: وهى تهدف إلى الجمع بين الجانب الأكاديمى والكفاءات العملية المطلوبة فى المرحلة الثانوية الدنيا (الثانوية الأولى)، وذلك ما بين السنة الخامسة أو السابعة وحتى السنة العاشرة، كما تهيئ هذه المدارس الطلاب - فى نفس الوقت - للالتحاق بالمرحلة العليا (الثانوية الثانية).

ويوجد فى ألمانيا نوعان من المدارس الشاملة، هما: المدرسة الشاملة المدمجة والمدرسة الشاملة التعاونية. ولا تختلف المدارس الشاملة المدمجة عن بعضها البعض فى المرحلة الثانوية الأولى، من حيث المبنى المدرسى، إذ إنه يضم كل طلاب الفرقة الدراسية الواحدة معا، حيث تدرس مجموعات الطلاب حسب فروع التخصص ومواده، ضمن دورات دراسية معينة. وفى السنة التاسعة أو العاشرة، يختتم الطلاب دراستهم، قبل انتقالهم إلى المرحلة العليا من الدراسة الثانوية[٢].

أما المدرسة الشاملة التعاونية، فإن طريقة التدريس فيها تقوم على الجمع بين طلبة المدارس الرئيسية والإعدادية (المتوسطة)، والثانوية الأولى .. فى فصول واحدة، مع الاحتفاظ بالفروع والأصول، فى إطار من الإجراءات التعليمية والتنظيمية[٣].

وقد طبقت الولايات الألمانية نظاما يقوم على إيجاد المدارس الشاملة، كمدارس عادية، إلى جانب المدارس العامة، بينما تقدم الولايات الأخرى هذا النوع من المدارس الشاملة كمدارس إضافية، إلى جانب المدارس العادية[٤].

ومن الجدير بالذكر أن نسبة طلاب هذه المدارس تصل إلى ٥٪ من إجمالى عدد طلاب المدارس الثانوية الدنيا (الثانوية الأولى)، ومن المتوقع أن تظل هذه النسبة على هذا النحو تقريبا[٥].

---

(1) Richard. P. McAdams; Op. Cit., p. 107

(2) Inter Nations Bonn; Op. Cit., p. 21

(3) Ibid, p. 21.

(4) Ibid., p. 22.

(5) Richard. P. McAdams; Op. Cit., p. 106

٥- المدارس المهنية: حيث تبدأ مرحلة التأهيل المهنى فى ألمانيا، بعد انتهاء فترة الدراسة الإلزامية، فى المدارس التى تمتد حتى السنة الدراسية التاسعة أو العاشرة (سن ١٥ أو ١٦ عاما)، حيث يبدأ التأهيل المهنى للمتخرجين، فى نظام يعرف باسم «النظام المزدوج»، الذى يشمل الدراسة فى المدارس المهنية من جهة، والتدريب فى المؤسسات الاقتصادية والصناعية والإنتاجية والمهنية من جهة أخرى.

وتعتبر المدارس المهنية مؤسسة من مؤسسات المرحلة الثانوية التعليمية الثانية، ينتسب إليها الطلاب والمتدربون والراغبون فى الالتحاق بمهنة معينة فى المستقبل.

وتتولى هذه المدارس توفير المعارف والخبرات، مع أخذ متطلبات التأهيل المهنى بعين الاعتبار، ويكون الدوام فى هذه المدارس المهنية جزئياً (لمدة ١-٢ يوم إلى يومين فى الأسبوع الواحد أو على شكل منهج أو برنامج تأهيلى مكثف لفترة معينة). وترتبط عملية التأهيل والإعداد فى هذه المدارس بنظيرتها فى المصانع والمؤسسات ومراكز التأهيل الأخرى.

ويحصل المتخرج من هذه المدرسة على شهادة تأهيل، دون أداء امتحان معين لها[1].

ويوجد - بالإضافة إلى هذا النوع من المدارس - مدارس الإعداد المهنى، والمدارس العالية المتخصصة، والمدارس الثانوية المهنية المتخصصة[2].

كما تُوجَد مدارس ثانوية ليلية، ويطلق عليها مدارس الطريق التربوى الثانى .. أى الطريق البديل، لوصول الطلاب إلى الجامعات والمعاهد الألمانية العليا[3].

٦- التعليم العالى: وينقسم التعليم العالى فى ألمانيا إلى التعليم العالى فى الجامعات الألمانية، والتعليم العالى من بُعد، وكليات البوليتكنيك (الكليات أو المعاهد العليا الفنية)، وكليات تدريب المعلمين، وكليات الفنون والموسيقى. كما توجد جامعات تقنية ومؤسسات متخصصة فى التعليم العالى داخل الجامعات.

والجامعات الألمانية القديمة عريقة النشأة، وتعد جامعات ميونيخ وبرلين وكولونيا ومينستر وهامبورج من الجامعات الكبيرة فى ألمانيا.

(1) Inter Nations Bonn; Op. Cit., p. 23.

(2) Ibid., p. 26-28.

(3) Ibid., p. 30.

وإدارة الجامعات تتم بالمشاركة بين الأساتذة، حيث تم وقف انفراد أساتذة الكرسي باتخاذ القرارات وحدهم، بناءً على حكم المحكمة الدستورية. وفى عام ١٩٨٥، أدخلت بعض التعديلات على قانون التعليم العالى ١٩٧٦، ومنها حق الأساتذة بالأغلبية المطلقة فى اللجان المسئولة عن انتخاب رئيس الجامعة أو الكلية[١].

ونظام الجامعة الألمانية يشمل ٣٧ جامعة تقليدية، بالإضافة إلى سبع جامعات فنية، وبالإضافة إلى ١١ جامعة شاملة. كما يوجد - بالإضافة إلى ذلك تسع كليات للاهوت، و١٧ كلية للتربية، و٢٦ معهداً للفنون والموسيقى.

وكليات التعليم العالى الفنى تقدم برنامجاً دراسياً لمدة ثلاث أو أربع سنوات، فى المجالات العملية، مثل الهندسة والتجارة[٢].

ومدة الدراسة فى الجامعات الألمانية بين ٤ و ٥ سنوات، بينما الدراسة فى برامج التعليم العالى الأخرى تتطلب من ثلاث إلى أربع سنوات، وتصل نسبة الطلاب فى التعليم العالى فى ألمانيا إلى حوالى ثلث عدد الطلاب فى الفئة العمرية للتعليم العالى[٣].

خامساً: إعداد المعلمين وتدريبهم فى ألمانيا:

لكل مدرسة ألمانية نوعية من المعلمين الذين تم إعدادهم من أجل التدريس بها، فإعداد معلم المدرسة الأساسية يختلف عن إعداد عن معلم المدرسة المتوسطة .. وهكذا.

ويحصل الطالب - المعلم على شهادة التعليم الجامعى، بعد حصوله على شهادة إتمام الدراسة فى المدرسة الثانوية العالية الأبيتور Abitur.

وتختلف مقررات الدراسة اختلافاً كبيرا، حسب الوظيفة التى سيقوم المعلم بها.

ومدة تعليم المعلم متساوية فى كل الولايات الألمانية، ما عدا المدارس الأكاديمية العليا، التى تتطلب مدة أطول فى الإعداد، قد يصل طولها إلى المعدل من ١٠-١٢ فصلاً دراسيا.

(١) مكتب التربية العربى لدول الخليج التعليم العالى فى جمهورية ألمانيا الاتحادية - ترجمة المكتب - الرياض - ١٩٨٧، ص ٢٩٠٢

(2) Richard P. McAdams; Op. Cit., p. 110

(3) Ibid., p. 110.

ويدرس الطالب المعلم لمدة أربع سنوات فى الجـامعة، أو كليـة التربية (حـاليا)، ويتضمن ذلك تربيـة ميدانية لمدة ثمانية أسابيع.

ويعقـد امتحان فى المواد الأكـاديمية بعد عامين من الدراسـة، ويقضى الطالب - المعلم عامين آخرين بعد التدريب الأكاديمى الأساسى، ويعـقد الامتحان الثانى فى نهاية العامين الآخرين، قبل أن يصبح المعلم لائقاً للعمل بالتدريس[1].

---

(1) Ibid., pp. 110-113.

مراجع الفصل السادس

١- **العالم بين يديك**؛ الهيئة العامة للاستعلامات، القاهرة (بدون تاريخ).

٢- بول كنيدى: **قيام وسقوط القوى العظمى، الجزء الأول، أفكار العالم الجديد (٣)**، ترجمة السيد محرز خليفة، وعلى الحداد، ومحمد سلامة؛ الهيئة العامة للاستعلامات، القاهرة، ١٩٩٢.

٣- ريتشارد فون فاتيزكر: **صوت من ألمانيا**، ترجمة: مختار متولى وهويدا رومان، تقديم أنور عبد الملك، سلسلة (أفكار العالم الجديد)، رقم (٢)؛ الهيئة العامة للاستعلامات، القاهرة، ١٩٩١.

٤- عبد الغنى عبود: **التربية المقارنة فى نهايات القرن، الأيديولوچيا والتربية من النظام إلى اللا نظام**؛ دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٣.

٥- **قاموس المورد (إنكليزى / عربى)**، ١٩٩٩.

٦- مكتب التربية العربى لدول الخليج: **التعليم العالى فى جمهورية ألمانيا الاتحادية**، ترجمة المكتب؛ الرياض، ١٩٨٧.

٧- نور الدين حاطوم: **حركة القومية الألمانية**؛ معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٧٠.

٨- هـ.أ.ل.فشر: **تاريخ أوربا فى العصر الحديث (١٧٨٩-١٩٥٠)**، تعريب أحمد نجيب هاشم، ووديع الضبع؛ جمعية التاريخ الحديث، ط٧، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٧٦.

٩- هانزج لينجنز، وباربارا لينجنز: **التربية فى ألمانيا الغربية، نزوع نحو التفوق والامتياز**، ترجمة وتعليق: د. محمد عبد العليم مرسى، مكتب التربية العربى لدول الخليج؛ الرياض، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.

١٠- ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء الأول، من المجلد السادس (الإصلاح الدينى) (١٣٠٠-١٥١٧)، ترجمة عبد الحميد يونس؛ لجنة التأليف والترجمة والنشر، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٨م.

١١- ول ديورانت: **قصة الحضارة**، الجزء السادس، من المجلد السادس (٢٧) (الإصلاح الدينى)، ترجمة فؤاد أندراوس، مراجعة على أدهم؛ لجنة التأليف والترجمة والنشر، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٩٧٤.

12. **Facts About Germany**; The Federal Republic of Germany, Published by the Press and Information Office of the Government of R.F.G., Bonn, 1972.

13. W.D. Halls: "Education in the Third Reich and in the Federal Republic of Germany (1939-1964)", **Aspects of Education**, A Volume of Essays For Elizabeth Halsall, No. 22, Department and Institute of Educational Studies and BCIES, University of Hill, 1980.

14. Hans, Nicholas: **Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions**; Rouledge and Kegan Paul, London, 1982.

15. Inter Nations Bonn: **Education and Science**, No. II, 1991.

16. McAdams, Richard P.: **Lessons From Abroad**, How Other Countires Educate Their Children; Technomic Publishing Co., Lancaster, 1993.

17. Mitter, Wolfgang: "Education in the Present Day Germany. Some Considerations as Mirrored in Comparative Education (July, 1991)", **Compare**, Vol. 22, No. 1, 1992.

18. Mitter, Wolfgang: "Educational Adjustments and Perspective in a United Germany", **Comparative Education**, Volume 28, No. 1, 1992.

الفصل السابع
نظام التعليم فى إنجلترا وويلز

تقديم:

يهدف هذا الفصل إلى تزويد القارئ ببعض الحقائق التربوية والتعليمية المتعلقة بالنظام التعليمى فى إنجلترا وويلز بالمملكة المتحدة البريطانية. حيث يوجد عدة صور لنظام التعليم فى المملكة المتحدة البريطانية، منها النظام التعليمى الإنجليزى (إنجلترا وويلز)، والنظام التعليمى الأسكتلندى، والنظام التعليمى الأيرلندى، منها النظام التعليمى فى جزر بحر الشمال .. إلخ، إلا أن النظام التعليمى الرسمى، والمتداول عالميا، والذى يمثل المملكة المتحدة البريطانية ككل، وهو السائد فى إنجلترا وويلز.

وسوف يدور الحديث عن نظام التعليم فى إنجلترا وويلز حول المحاور التالية: لامركزية النظام، والسلطات التعليمية الممنوحة للحكومة المركزية، والسلطات التعليمية الممنوحة للحكومات المحلية. ومراحل تطور النظام التعليمى وقوانينه الرئيسية، ووزارة التربية والعلوم وأدوارها المختلفة نحو التعليم فى إنجلترا وويلز، عمليات التمويل على المستويين المركزى والمحلى، والمنح والجوائز المقدمة للمكاتب التعليمية (المديريات). والمدارس والمراحل التعليمية المختلفة (السلم التعليمى)، والتربية الخاصة وخدماتها المختلفة، وإعداد المعلم، والامتحانات وسجلات التحصيل، وصيغ الامتحانات، حيث تعتبر كلها من أهم الحقائق التربوية المتعلقة بهذا النظام[1].

أولا: التطور التاريخى لنظام التعليم فى إنجلترا وويلز:

منذ صدور قانون فوستر Foster للتعليم سنة ١٨٧٠م، بدأ تزاوج وتكامل بين الحكومة المركزية والحكومات المحلية فى الإشراف على التعليم، حيث كانت معظم المدارس الابتدائية - قبل عام ١٨٧٠ - تقع تحت الإشراف الإدارى للكنائس، مع اشتراك حكومى محدد، يتمثل فى تقديم بعض المنح المادية لبعض التلاميذ وبعض الكنائس، حتى تضمن للتعليم مستوى معينا، من حيث الكيف على وجه الخصوص. وكانت أداة الحكومة - فى هذا الإشراف - هى تكوين اللجنة الاستشارية العليا للتعليم The Committee of Privy Council on Education التى حصلت على أول تأييد برلمانى لها مع صدور قانون التعليم لسنة ١٨٥٦[2].

---

(1) **The Educational System of England and Wales**; Department of Education and **Science, Welsh Office**, London, September, 1985, p. 1.

(2) **The Educational System of England and Wales**, Op. Cit., p. 3.

وبعد ١٤ سنة، صدر قانون التعليم لسنة ١٨٧٠، وبموجبه تم تأسيس المجالس المحلية للتعليم، التى كان من وظائفها تقديم التعليم الابتدائى فى بيئتها المحيطة (منطقتها). كما حلت مجالس المدارس محل الكنائس فى الإشراف على التعليم الابتدائى. وبعد صدور قانون لجنة التعليم لسنة ١٨٩٩، تم التمهيد لتغيير اللجنة الاستشارية العليا للتعليم، وإحلال المجلس القومى للتعليم فى إنجلترا وويلز محل هذه اللجنة الاستشارية.

ومع صدور القوانين التنظيمية للتعليم لسنة ١٩٠٢، وسنة ١٩١٨، وسنة ١٩٤٤، حدث المزيد من التعاون والتكامل بين الحكومة المركزية والمحليات فى الإشراف على التعليم، وزادت مدة التعليم الإلزامى. فقد ألغى مجالس المدارس **School Boards**، وأنشأ السلطات التعليمية المحلية **Local Education Authorities**، أوعطى المراكز والمدن الرئيسية - بمجالسها الحكومية **County Borough Councils** الحق فى الإشراف على التعليم، وتقديم الخدمات التعليمية اللازمة لهذه المناطق، على أن يتم ذلك بالتنسيق مع المجلس الأعلى للتعليم. إلا أن قانون فيشر **Fesher** للتعليم لسنة ١٩١٨ أعاد للحكومة المركزية قوتها، وسيطرتها على السلطات التعليمية المحلية، كما رفع سن مغادرة المدرسة من ١٢ إلى ١٤ سنة[١].

* **قانون التعليم لسنة ١٩٤٤** يعرف هذا القانون بقانون بتلر **Buttler**، الذى ألغى المجلس الأعلى للتعليم، واستبدله بوزارة التعليم، حيث صار الوزير - فيه - مسئولا عن تطوير التعليم المقدم لجماهير الشعب فى إنجلترا وويلز، وعليه أيضا متابعة كل جوانب التطور والتقدم للمعاهد والمؤسسات المساهمة فى هذا التطوير، كما أنه صاحب السلطة المطلقة فى تحديد ومراقبة الحد الأدنى للتعليم، الذى لا يهبط عنه مستوى التعليم.

وقد نص قانون ١٩٤٤ على مسئوليات السلطات التعليمية المحلية (**LEAs**) فى توفير مراحل تعليمية ثلاث، وهى التعليم الابتدائى، والتعليم الثانوى، والتعليم الإضافى - الأعلى. كما وضع القانون خطة طويلة الأجل، وأهدافا عريضة، لرفع سن مغادرة المدرسة حتى سن ١٥ سنة فى المرحلة الأولى، وقد تحقق ذلك بالفعل سنة ١٩٧٢. كما جعل هذا القانون مسئولية تحقيق هذه الخطة والأهداف، مشاركة بين كل من السلطات المحلية والحكومة المركزية[٢].

---

(1) Ibid., p. 4.

(2) J.S. Maclure: **Educational Documents: England and Wales from 1816 to The Present Day**; Methuen, London, 1986, pp. 222-225

وعندما وصلت حكومة المحافظين إلى الحكم سنة ١٩٧٩، تم إصدار عدة قوانين وتشريعات وقرارات، ذات تأثير واضح على إدارة التعليم فى إنجلترا وويلز، منها:

* قانون التعليم لسنة ١٩٧٩ الذى أحدث بعض التغييرات فى قانون التعليم لسنة ١٩٧٦، حيث نص على إدخال نظام التعليم الشامل Comprehensive Education وجعل السلطات التعليمية المحلية مسئولة عن تضمين ذلك فى خططها للتعليم الثانوى.

* قانون التعليم لسنة ١٩٨٠ الذى أعطى السلطات التعليمية المحلية القوة والسلطة التى افتقدتها خلال القوانين التعليمية السابقة، لا سيما فيما يتعلق بالتغذية المدرسية والحليب للتلاميذ، حد من سلطات وزيرى التعليم فى إنجلترا وويلز، فيما يتعلق بإغلاق المدارس. كما أفقد الوزارة سلطتها المتعلقة بوضع الخطط وتنفيذها فى مجال تقديم المساعدات لبعض المدارس المستقلة. لقد كانت وزارتا التعليم فى إنجلترا وويلز تقدمان بعض المساعدات والمنح لبعض المدارس المستقلة، وذلك لمساعدة بعض التلاميذ الذين لا يمكنهم دخول هذه المدارس المستقلة على نفقتهم الخاصة.

وقد بدأت هذه الخطة فى مساعدة بعض المدارس المستقلة فى سبتمبر ١٩٨١، حيث طلبت الوزارة من هذه المدارس التخفيف من المصروفات أو إلغاءها بالنسبة لبعض التلاميذ المتفوقين، وغير القادرين على دفع مصروفات هذه المدارس الخاصة، حسب دخل الأسرة .. على أن تقوم الوزارة بدفع هذه المصروفات نيابة عنهم. وفى ضوء هذه الخطة، وبناء على قانون ١٩٨٠ بهذا الشأن، وصل عدد المدارس التى أخذت بهذه التوصية، ووضعتها موضع التنفيذ سنة ١٩٨٤ حوالى ٢٢٧ مدرسة فى إنجلترا، وحوالى ٨ مدارس فى ويلز. وتقع مسئولية اختيار هؤلاء التلاميذ غير القادرين والمتفوقين على المدارس التى التزمت بهذه الخطة، حيث عدد الأماكن الشاغرة لمثل هؤلاء الطلاب إلى حوالى ٦٠٠٠ مكان فى كل عام، توزع بنسب عادلة على هذه المدارس، حسب المنطقة التى تقوم كل مدرسة بتقديم خدماتها فيها[١].

كذلك أتاح قانون التعليم لسنة ١٩٨٠ للوالدين وأولياء أمور التلاميذ والمعلمين، أن يكونوا أعضاء فى مجلس إدارة المدرسة بالانتخاب، وذلك لإدارة المدرسة، والإشراف المحلى الشامل على العملية التعليمية بما يتفق ومطالب البيئات المحلية.

* قانون التعليم لسنة ١٩٨٤ وقد دعم هذا القانون سلطات وزيرى التعليم فى إنجلترا وويلز، بشأن ما يقدمانه من منح للحكومات المحلية، كمساهمة من الحكومة

(1) **The Educational System of England and Wales**, Op. Cit., p. 29.

المركزية فى الخدمات التعليمة لهذه السلطات المحلية والقسم الأكبر من هذه المنح الحكومية، تدفعه الحكومة المركزية للحكومات المحلية دون شروط تتعلق بأوجه إتفاق هذه المنح، اللهم إلا بتوجيه النصح والتوجيه على المستوى القومى، وإظهار الأولويات التى يجب أخذها فى الاعتبار[1].

ثانيا: إدارة التعليم وتمويله فى إنجلترا وويلز:

تنقسم المستويات التعليمية بين الحكومة المركزية Central Government والسلطات المحلية Local Education Authorities (LEAs) والكنائس، وبعض المؤسسات أو المكاتب التطوعية، وبعض المعاهد التعليمية الخاضعة للحكومة - ثم أخيرا المسئولين عن مهنة التدريس. ومن ثم فإن النظام يمكن وصفه بأنه نظام قومى، يدار محليا. ويعتبر قسما التربية والعلوم Department of Education and Science (DES) فى إنجلترا وويلز هما المسئولين الرئيسيين عن تقديم الخدمات التعليمية ككل، وليس داخل نطاق كل منهما فقط، فهما شركاء فى الخدمة التعليمية[2].

ويقوم هذا التعاون بين قسمى التربية فى إنجلترا وويلز على أساس تنظيمى، منذ صدور قانون بتلر Buttler عام ١٩٤٤، ثم القوانين التعليمية التالية له، والتى هى مشتقة منه أساسا، وتعديلا لبعض فقراته، وكذلك القرارات واللوائح التى تصدر عن وزيرى التعليم فى كل من إنجلترا وويلز.

وفى إطار هذا التنظيم، يتم توزيع المسئوليات على وزراء التعليم على النحو التالى:

يشرف وزير الدولة للتربية والعلوم على التعليم ما قبل الجامعى فى إنجلترا، وعلى تنفيذ سياسة الدولة نحو التعليم الجامعى فى إنجلترا وويلز وأسكتلندا، بينما يعد وزيرا التعليم فى ويلز واسكتلندا مسئولين عن التعليم قبل الجامعى، من حيث المبادئ والأهداف العامة فى منطقتيهما[3]

الدور التعليمى للحكومة:

تهدف الحكومة البريطانية إلى توفير التعليم للجميع، وتسعى إلى رفع المستوى التعليمى إلى أقصى حد ممكن، وفى جميع المراحل التعليمية، لضمان الحصول على

(1) Ibid., pp. 5, 11.

(2) Ibid., p. 2.

(3) Ibid., p. 3.

أفضل عائد من الإمكانات المتاحة للتعليم؛ ولهذا فإن الحكومة تعتبر نفسها مسئولة عن القيام بالمبادرة لتأمين واستمرارية التحسين الكيفى والجوهرى للتعليم.

ولتطبيق هذه الأهداف بواسطة المدارس، فإنا لحكومة تأخذ - على عاتقها - من خلال ما يقدم بواسطة كل المسئولين عن العملية التعليمية - ضمان أن تكون مناسبة لقدراتهم، وتلبى مطالب الدولة، مع تقديم خدمة تربوية وتعليمية لهؤلاء المساهمين فى التعليم أو مَن يدفعون مقابل هذه الخدمات التربوية والتعليمية.

وهذه القواعد والأسس التى تعمل الحكومة فى ضوئها، متضمنة فى الورقة البيضاء (White Paper of Better Schools)، أو ما يسمى بمدارس أفضل، والتى صدرت فى مارس عام ١٩٨٥، حيث جاء فى هذه الورقة المحاور الأساسية التالية:

* تأمين أقصى درجة من الوضوح فى الأهداف، وفى المحتوى الخاص بالمناهج.
* إعادة صياغة وتعديل نظم الامتحانات، وتحسين سبل التقويم، حتى يمكن ترقية ونقل التلاميذ والطلاب على أسس صحيحة وموضوعية، مع تحديد الأهداف المتعلقة بالمناهج، ومدى ما حققه التلاميذ من هذه الأهداف.
* تحسين وزيادة كفاءة مهنة التعليم ووظائف المعلمين، وحسن توظيف القوة التدريسية.
* إعادة تنظيم إدارة المدارس وأجهزتها بكل فاعلية، وزيادة مساهمة الآباء فى العملية التعليمية فى بعض المدارس، وكذلك زيادة مساهمات العاملين داخل - المهنة وخارجها - فى العملية التعليمية[١].

الدور التعليمى للسلطات المحلية:

تقوم السلطات التعليمية المحلية بالدور الفعال والحقيقى فى تقديم وإدارة الخدمات التعليمية - فى إطار حدودها - فى كل من إنجلترا وويلز، حيث تقوم هذه السلطات المحلية ببناء المدارس والكليات فى منطقتها المحيطة، كما أنها تقوم بالإدارة والإشراف عليها.

وعلى الرغم من هذه الهيمنة المحلية على الخدمات التعليمية، إلا أن اختيار المنهج ومحتواه يقع تحت مسئولية إدارة كل مدرسة على حدة، أو على مستوى كل سلطة تعليمية محلية، بينما تُركت الحرية كاملة للمدرس الأول والمعلمين التابعين له، فى

(١) بيومى محمد ضحاوى: التربية المقارنة ونظم التعليم، ط١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٨، ص٣٢٦، ٣٢٧

وضع الجدول المدرسي، واختيار الكتب التي تحقق أهداف المنهج، وطرق التفاعل والتدريس اليومي داخل المدرسة.

كما أن القائمين على أمر إدارة التعليم محليا، يتم انتخابهم من المهتمين بالتعليم، ومن القائمين على التمويل والمساهمة في تمويل وإنشاء المؤسسات التعليمية المختلفة، وهذه قاعدة متبعة في إنجلترا وويلز، منذ صدور قانون التعليم لسنة ١٨٧٠[١].

ويوجد العديد من السلطات المحلية في إنجلترا وويلز، فهناك ٩٧ سلطة محلية (LEAs) في إنجلترا، تشتمل على قطاع لندن (Inner London Education Authority ILEas)، ومجلس المدن العشرين المحيطة بلندن، ولها شبه استقلال ذاتي، وتمثيل برلماني، إضافة إلى ٣٦ مدينة رئيسية ومستقلة بمراكز البوليس، والكنائس فيها ذات شخصية مستقلة - هذا بالإضافة إلى ٤٠ مدينة رئيسية، ولكنها ليست مستقلة من حيث الإدارة البوليسية والتوجه الديني.

أما بالنسبة لقطاع ويلز Wales، فإنه يضم ٨ سلطات تعليمية محلية، فكل مدينة رئيسية لها مجلسها وإدارتها المحلية للتعليم، وكل سلطة محلية للتعليم مسئولة - أمام القانون - عن تعيين لجنة للتعليم، ويُشترط أن يكون نصف أعضاء هذه اللجنة - على الأقل - منتخبين من المدينة أو المقاطعة، وكل اللجان التعليمية يجب أن ينضم إليها بعض الأعضاء المتخصصين، وذوي الخبرة في المجال التعليمي، وهذا الأمر يتحقق من خلال الأعضاء غير المنتخبين، الذين يتم تعيينهم، بالاختيار للمناسب منهم في المجال التعليمي[٢].

كما أن الإدارة التعليمية اليومية والفعلية لكل قطاع من القطاعات التعليمية المحلية، تقع تحت مسئولية مدير التعليم، أو رئيس المكتب التعليمي، الذي يمكنه بدوره - أن يختار له معاونا - أو نائبا - إضافة إلى بعض الفنيين والإداريين، لمعاونته في إدارة المكتب. كما أنه من الطبيعي أيضا أن يكون ضمن أعضاء هذا المكتب التعليمي: موجهو المواد (Her Majesty's Inspectorate-HMI) والموجهون المحليون، حتى يمكن للمكتب أن يمارس سلطة حقيقية محلية على التعليم، بتقديم التوصيات والمقترحات الفنية، والإشراف الإداري.

(1) **The Educational System of England and Wales**. Op. Cit., p. 9.

(2) Ibid., p. 10.

وفى إطار قانون التعليم لسنة ١٩٤٤، فإن الإدارة المحلية للتعليم أخذت تمارس دورا هاما فى الجوانب الروحية والأخلاقية والتنمية العقلية والجسمية - لأعضاء المجتمع المحلى - من خلال توفير التعليم المناسب والفعال، والذى يجب أن يقابل احتياجات سكان تلك المنطقة.

وحتى لايكون هناك تعارض بين السلطات التعليمية المحلية بعضها البعض، ومع الخط العام للدولة، فإن السلطات المحلية تعمل - من خلال التنظيمات القانونية للتعليم - فى ضوء اللوائح والقرارات التى يصدرها وزيرا التعليم فى كل من إنجلترا وويلز.

فالإدارة المحلية للتعليم هى المسئولة إداريا وفنيا عن التعليم فى المدينة أو المقاطعة سواء فى المدارس أو الكليات المتوسطة، واختيار المعلمين وتدريبهم، ودفع مرتباتهم، بالإضافة إلى توفير المبانى التعليمية، والمواد الخام اللازمة للعملية التعليمية، والأدوات والأجهزة اللازمة، والوقوف بجانب أطراف العملية التعليمية وإدارتها، بالتوجه والإرشاد[١].

وإلى جانب هذه الوظائف الهامة للإدارة المحلية للتعليم، فإنها - من خلال مؤسساتها القومية وأعضائها المنتخبين أو المعينين - يساهمون فى تبادل الأفكار والخبرات التعليمية، سواء على المستوى القومى أو الإقليمى، إضافة إلى مساهمتهم فى تطوير السياسة القومية للتعليم[٢].

وهكذا يكون نظام التعليم فى إنجلترا وويلز، مما يُظهر الحرية الواسعة والمسئولة عن تطوير النظام التعليمى، فى ضوء ما يتناسب وحاجات ومتطلبات المجتمعات المحلية، فى ضوء التوجهات العامة للدولة على المستوى القومى.

تمويل التعليم فى إنجلترا وويلز:

التعليم فى إنجلترا وويلز ليس إلزاميا فقط، بل إنه مجانى كذلك فى حالة انتظام الطلاب فى المدارس الحكومية. إلا أن التعليم الحكومى - وعلى حد قول كريسبن جونز Crispin Jones - ليس مجانيا فى ضوء نظام دفع ضرائب التعليم، المقررة على المواطنين المقيمين فى إنجلترا، ووفقا للنظام الضرائبى المتبع على مستوى المحليات،

---

(1) Ph. H. Taylor and R. Lowe: "English Education", Chapter 4, in: Edward Igans and Raymond J. Corsini, Comparative Educational Systems; F.E. Peacock Publishers, Inc., Itasca, Illinois, 1981, pp. 166, 167.

(٢) بيومى محمد ضحاوى (مرجع سابق)، ص٣٢٨، ٣٢٩.

باعتبار أن السلطات التعليمية المحلية هى المخولة بالإشراف على التعليم والمدارس المختلفة، فى بيئتها المحيطة، وهى المسئولة عن توفير التمويل اللازم.

وعلى الرغم من أن الضرائب يتم دفعها على المستوى القومى، إلا أنها تعود مرة أخرى للمحليات، للإنفاق منها على المؤسسات التعليمية فى دائرتها. ولهذا فإن قسم العلوم والتربية - على المستوى المركزى - لا يلعب دورا أساسيا فى عملية التمويل بالنسبة للمحليات، حيث لم يسهم إلا بمقدار ١٤٪ من الميزانية العامة للتعليم عام ٧٩/ ١٩٠، التى بلغت ٨٥٥١ مليون جنيه إسترلينى، وحيث لا تستطيع الحكومات المحلية توفير أكثر من ٤٠٪ من النفقات، أما الباقى فيأتى من الحكومة المركزية، عن طريق لجان المنح الحكومية (RSG)، لضمان المستوى التعليمى المطلوب على مستوى المملكة.

ولهذا يزيد التدخل المركزى فى شئون المحليات، بقدر زيادة الإنفاق الحكومى على التعليم، ويقل التأثير المركزى على المحليات، كلما استطاعت الحكومات المحلية توفير النفقات التعليمية بنسبة أكبر.

كما أن هناك مؤسسات وهيئات أخرى، تسهم ببعض النفقات التعليمية، بجانب المحليات والسلطات المركزية، مثل وزارة وأقسام البيئة ووزارة المالية، ووزارة الداخلية، حيث تقدم هذه الهيئات دعما ماليا للمحليات، يختلف من عام لآخر، ومن منطقة تعليمية لأخرى[1].

ويضيف كريسين جونز، أن هناك شبه اتفاق رسمى، على أن تتحمل الحكومة المركزية نسبة ٦٠٪ من نفقات التعليم، وتتحمل الحكومات المحلية ٤٠٪ من هذه النفقات، إلا أن المهم - فى هذا التقسيم - ليس مقداره، الذى يتراوح أحيانا بين ٦٠٪-٦٣٪ لبعض المناطق، ولكن المهم فى ذلك هو كيفية التقسيم بين المناطق المختلفة وبين الحكومة المركزية، الذى يُخفى وراءه جوانب سياسية، تتراوح - فى قوة تأثيرها - بين بعض المدن الرئيسية، والمناطق شبه الحضرية، والمناطق الريفية، قليلة التأثير على نشاط الأحزاب السياسية.

(1) C. Jones: "Education in England and Wales: A National System Locally Administered", in: B. Holmes (Ed.), **Quality and Freedom in Education: A Comparative Study**: George Allen and Unwin, London, 1985, pp. 33, 34.

والمطلوب - من وجـهة نظره - هو توفـير الدعـم المالى للمحليـات، وإعطاؤها الفرصة الكافية للتصرُّف وفق احتياجاتها الحقيقية، التى من بينها قطاع التربية والتعليم.

كما أن النقاش والحوار - بدرجاته المختلفة - بين المسئولين عن التعليم، والمهتمين به، والقوى السياسية والاقتصادية ذات التأثير على رسم السياسات التعليمية . . يتمثل فى كيفية تصريف هذه الاعتمـادات وأوجه الإنفاق، والتى تشمل - على سبيل المثال - تطوير المناهج، ومقابلة الاحـتياجات التعليميـة الخاصة ببعض فئات التـلاميذ، وكذلك أبناء الأقليات.

ولهذا تتدخل الحكومة المركزية - بدرجات متـفاوتة - بالتوجيه، والتمويل اللازم فى بعض المناطق المحلية أكثر من غيرها، وفقا لشريحة السكان بها.

فعلى سـبيل المثال نجـد المناطق المحلية التى تسكنـها أعداد كـبيرة من المهـاجرين والأقليات العرقية، تحصل (وفقا للفـقرة الثانية من قانون الحكومات المحلية عام ١٩٦٦) على دعم كبير من وزارة الداخلية، يتمـثل فى دفع ما قيمته ٧٥٪ من رواتب المعلمين، والعاملين فى مجال الوفاء باحتياجات هؤلاء المهاجرين «ونجد أنه على جميع الحكومات المحلية التى وصلـت نسبة السكان المهـاجرين بها إلى ٢٪ من عـدد السكان، أن تطالب وزارة الداخلية بهذا الدعم المالى.

إلا أن عملية انصهار الأقليات فى المجتمع الأصلى، ونيل الجنسية لجميع الأطفال المولودين على أرض التاج البريطانى، جعل مفهوم المهاجرين والأقليات يختفى تدريجيا من قاموس وزارة الداخلية، فى الفترة ما بين ١٩٧١ وحتى ١٩٨٤، ومن ثم قلت نسبة الدعم المالى لهذه المناطق، من جانب وزارة الداخلية[1].

كما أن هـناك مصدرا آخر للتـمويل توفره وزارة القوى العـاملة والتدريب، التى تحرص على إكسـاب الشباب - فى المرحلة العمـرية من ١٦-١٩ سنة - سواء فى إطار التعـليم الثانوى، أو فى مـراكز التدريـب والتعليم المتـاحة الأخرى، مـن أجل الإعداد الملائم لمتطلبـات سوق العمل، وتقـليل نسبة البطالـة المرتفعة بين الشـباب فى المجـتمع الإنجليزى . . وهذا الدعم يتم بـالتنسيق مع قسم التـربية والعلوم (DES) والحكومات المحلية (LEAs)، وخـاصة فى مـجال التـعليم الفنى Vocational Education، إلى جانب التركيـز على المناطق التعليمية التى تتمـيز بتعدد الثقافات، بسـبب كثرة الأقليات

(1) Ibid., pp. 35, 36.

والمهاجرين، ثم المناطق والمؤسسات التعليمية، التى تتسم بالضعف فى خدماتها التعليمية، وفى فرص العمل المتاحة بها[1].

وهكذا يبدو أن عمليات تمويل التعليم، وتعدد جهاته، وتعدد درجات المهتمين به، والاختلافات الثقافية والعرقية، وتعدد مستويات المعيشة للأفراد فى المقاطعات والحكومات المحلية، فرض على المملكة المتحدة البريطانية وضعا خاصا بها، فى إدارة التعليم، وتمويل مؤسساته المختلفة، بتناغم وطبيعة درجة التحضر فى المجتمع، ووفقا للقوى الثقافية المحيطة بالنظام، على المستويين المحلى والمركزى، ثم على المستوى العالمى.

ثالثا: تنظيم التعليم ومراحله فى إنجلترا وويلز:

مما سبق يتضح أن تنظيم التعليم - فى إنجلترا وويلز - يتميز بدرجة من اللامركزية فى المسئوليات، وتوزيع المسئولية بين السلطات التعليمية على المستويين المركزى والمحلى. وفى ضوء هذا التنظيم الإدارى، حدد قانون التعليم لسنة ١٩٤٤ مسئوليات الآباء وأولياء الأمور فى إرسال الأبناء إلى المدارس لتلقى التعليم الإلزامى عند سن الخامسة، كما جعل الحد الأدنى لمغادرة المدرسة سن السادسة عشرة، وذلك حتى يتمكن كل تلميذ من الحصول على التعليم المناسب لمرحلته العمرية، وقدراته ومستوى ذكائه، وأى نوع من التعليم أو الاحتياجات التعليمية الخاصة التى يمكن أن يكون الطفل فى حاجة إليها، سواء كان ذلك فى المدارس الحكومية أو غيرها، فى هذه الفترة المحدودة (من الخامسة حتى السادسة عشرة).

وتدل الإحصائيات التعليمية على أن أكثر من ٩٠٪ من الأطفال فى سن التعليم الإلزامى، قد ذهبوا إلى المدارس الحكومية فى إنجلترا وويلز، وفقا لإحصاءات عام ٨٣/ ١٩٨٤م، وعلى أن معظم أفراد النسبة الباقية ذهبوا إلى مدارس خاصة، أو غير حكومية، أو طائفية، أو إلى مدارس الأقليات.

كما أن حوالى نصف الفئة العمرية من ١٦-١٨ سنة استمروا فى التعليم لما بعد سن السادسة عشرة، وهى السن المسموح عندها بمغادرة المدرسة الإلزامية، وحوالى ٢٠٪ من هذه الفئة استمروا فى تعليمهم المدرسى والأكاديمى، والباقين تخصصوا فى تخصصات مختلفة من التعليم الإضافى، سواء فى إطار التعليم الفنى البوليتكنيكى والتقنى والتعليم العالى ومعاهد إعداد المعلمين[2].

(1) Ibid., pp. 37-39.

(2) Ibid., p. 17.

والتعليم الحكومي الرسمي يشتمل على مرحلتين متتاليتين ومتكاملتين، هما التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، في بعض المقاطعات، على ثلاث مراحل في مقاطعات أخرى، هي الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

والكثير من السلطات التعليمية المحلية تقدم تعليما لمرحلة الحضانة ورياض الأطفال، وهما مرحلتان غير إلزاميتين.

ويمكن أن يقال إن هناك نوعين من المدارس في إنجلترا وويلز:

النوع الأول: مدارس محلية بالمقاطعات، يتم تأسيسها وإدارتها بواسطة السلطات التعليمية المحلية.

والنوع الثاني: المدارس الحرة أو التطوعية الاختيارية، ويتم تقديمها من جانب بعض المؤسسات والهيئات الأخرى، وخاصة الكنيسة الرسمية في إنلجترا وويلز، والكنيسة الرومانية الكاثوليكية، وبعض الهيئات الأخرى، إلا أن هذه المدارس يتم إدارتها وتمويلها من جانب السلطات التعليمية المحلية أيضاً.

ويوجد في إنجلترا حوالى ٣٢٪ من المدارس الابتدائية الحكومية أنشئت بواسطة الجهود التطوعية، وخاصة بواسطة الكنيسة الرسمية لإنجلترا وكنيسة الرومان الكاثوليك. أما في قطاع ويلز Wales، فقد بلغت نسبة هذه المدارس الابتدائية الحكومية، التي أنشأتها كنيسة ويلز الرسمية وكنيسة الرومان الكاثوليك، حوالى ١٥٪. وهذه الجهود غير الحكومية تلعب دورا كبيرا في مجال بناء المدارس وتجهيزها بواسطة الكنائس الإنجليزية والرومانية في إنجلترا وويلز، التي تنفق أموالا ضخمة في هذا المجال، وجهودها منظمة بواسطة اللجان، المشكلة من هذه الكنائس والأفراد، لهذا الغرض.

وتقع مسئولية إدارة وتوجيه التعليمين الابتدائي والثانوي ومناهجهما، على التنظيمات الحكومية المحلية، بالتعاون مع المدير أو الناظر، والمدرسين الأوائل والمعلمين، لتحديد المناهج ومحتوى المقررات اللازمة.

والتعليم الحكومي بشكل عام مجاني، إلا أن الآباء الذين يختارون لأبنائهم مدارس غير حكومية، عليهم تحمل مصروفات تعليميهم، ولكن في ضوء قانون التعليم لسنة ١٩٨٠، حيث يمكن هذا القانون الآباء غير القادرين من دفع المصروفات كاملة أو جزئيا، من أن يواصل أبناؤهم التعليم في هذه المدارس غير الحكومية، وحيث تتحمل

السلطات التعليميـة المحلية أو الجهات المانحة، دفع هذه المصروفات، وخاصـة للتلاميذ المتفوقين[١] وكل هذه المدرس غير الحكومية، يجب أن يتم تسجيلها فى قسمى التربية والعلوم فى إنجلترا وويلز، كما يشرف عليها لجان فنية رسمية. ومعظم هذه المدارس بها قسم للإيواء الداخلى للتلاميذ.

وفيما يلى عرضا للسلم التعليمى المتبع فى التعليم فى إنجلترا وويلز[٢]:

(أ) **مرحلة ما قبل المدرسة**: حيث تقدم بعض السلطات التعليمية المحلية تعليما لتلاميذ هذه المرحلة، يتمثل فى صورة فصول تعليمية ملحقة بالمرحلة الابتدائية، تستقبل أطفالا دون الخامسة، كمرحلة تهيئة لهم، قبل دخول المرحلة الابتدائية.

والمدارس الحكوميـة التى تقـدم فصـولا لهـذه المرحلة، مـزودة بهيئـة تدريس متـخصصـة، وعلى مستـوى كفاءة عـال، إلى جانب المربيـات المتخصصـات فى هذه المرحلة. ولا توجد مصروفات مدرسـية لأبناء هذه المدارس الحكومية، حيث يتم تمويلها من القطاع الحكومى على المسـتوى المحلى. إلا أن بعض المدارس المستقلة أو الخـاصة، التى تقدم خـدمات لمرحلة ما قبل المدرسـة، تطلب مصروفات دراسـية مقابل خـدماتها التربوية والتعليمية[٣].

كما تشجع الحكومة المحليات على تقـديم المزيد من الخدمات التعليمية، فى إطار هذه المرحلة، سواء بإلحاق فصول حضانة ورياض أطفال للمدارس الابتدائية القائمة، أو بإقامة فصول ومدارس مستقلة لهذه المرحلة.

(ب) **التعليـم الابتدائى**: وتبدأ هذه المرحلة عند سن الخامـسة، ومعظم المدارس الابتدائية مشتركة (بنين وبنات)، سواء فى إنجلترا أو ويلز. ويتحول التلاميذ من المدرسة الابتدائية إلى الثانوية عند سن الحادية عشـرة، إلا أن هناك مناطق تعليمية لا تأخذ بهذا النظام الثنائى (ابتـدائى ثم ثانوى)، وإنما تأخـذ بالنظام الثلاثى (ابتـدائى - متـوسط - ثانوى). وقد تم الأخذ بهذه الصـيغة لبعض الاعتبارات، منها اعتـبار المدرسة المتوسطة مهمـة فى إعطاء بعض الاهتمام بتـلاميذ المرحلة العمـرية من ٨-٩ سنوات، فتكون - بذلك - حلقة الوصل والانتقال بين التـعليم غير الإلزامى فى المراحل المبكرة، والتعليم الإلزامى فى المراحل المتأخرة، أو التالية لذلك.

---

(1) Ibid., pp. 18, 28.

(2) B. Holmes: **International Yearbook of Education**; Vol. 32, IBE/UNESCO, Paris, 1980, p. 212.

(٣) بيومى محمد ضحاوى (مرجع سابق)، ص٣٣٤، ٣٣٥

شكل توضيحى رقم (٤)

يوضح بنية النظام التعليمى فى المملكة المتحدة البريطانية

Structure of The Education System in the United Kingdom

<table>
<tr><td colspan="8">٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ ١١ ١٢ ١٣ ١٤ ١٥ ١٦ ١٧ ١٨ ١٩ ٢٠ ٢١ ٢٢ ٢٣ ٢٤</td><td>العمر Age</td></tr>
<tr><td>٤</td><td>٣</td><td colspan="3">٢</td><td colspan="2">١</td><td></td><td>المستوى التعليمى
Level</td></tr>
<tr><td>٦</td><td>٥</td><td>٤</td><td colspan="2">٣</td><td>٢</td><td>١</td><td></td><td>المرحلة التعليمية
Stage</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td><td colspan="4"></td><td></td><td>المرحلة الإلزامية
Compulsory</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2"></td><td colspan="3">التعليم الثانوى الأكاديمى والشامل</td><td colspan="2">التعليم الابتدائى
Junior Infant</td><td>مدارس أو فصول رياض الأطفال</td><td>أنواع المدارس
School Tybe</td></tr>
<tr><td colspan="2">التعليم الشامل
Comprehensive</td><td colspan="2">التعليم الإعدادى المتوسط
Middle School</td><td colspan="2"></td><td rowspan="5"></td></tr>
<tr><td colspan="3">كليات التعليم الإضافى (الممتد)
Further Education Colleges</td><td colspan="2">التعليم الثانوى الحديث
Secondary Modern</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="2">كليات إعداد المعلم
الكليات البوليتكنيكية
معاهد التعليم العالى</td><td colspan="6" rowspan="3">• الامتحانات:
(أ) الشهادة العامة للتعلي م للمستوى العادى فى نهاية المرحلة الثالثة وهى شهادة التعليم الثانوى (.Ordinary Level (O-L.
(ب) الشهادة العامة للتعليم للمستوى المتقدم فى نهاية المرحلة الرابعة وهى شهادة التعليم الثانوى (.Advanced Level (A-L.</td></tr>
<tr><td colspan="2">الجامعـــــات</td></tr>
<tr><td>مرحلة
الدراسات العليا</td><td>مرحلة
البكالوريوس</td></tr>
</table>

Source: B. Holmes: International Yearbook of Education, Vol. 32, IBE/UNESCO, Paris, 1980, p. 212.

وعندما شاركت الحكومة المركزية المحليات فى تطبيق نظام المدرسة الشاملة، وفى تنظيم مدارسها فـى ضوء الاتجاه الجديد، أشارت بعض السلطات التعليـمية المحلية إلى النظام الثلاثى المتـضمن للمدرسة المتـوسطة، والتى كانت موضع التـجريب، ووجدت قبـولا من جانب الحكومـة المركزية، دون التـزام لباقى السـلطات المحلية بالأخـذ بهذا الاتجاه[1].

(جـ) المدارس الثانوية: حيث يشمل التـعليم الإلزامى المجانى فى إنجلترا ويلز التعليم الثانوى أيضاً حتى سن السادسة عـشرة. ويمكن للدارسين أن يستمروا باختيارهم ورغبتهم ووفقا لقـدراتهم الأكاديمية لمدة ثلاث سنوات، حتى سن ١٨ و ١٩ سنة. ففى بعض المناطق التعليمية يتم تحويل الطلاب من الابتدائى إلى الثانوى، بواسطة الاختيار، حسب القـدرات الأكاديمية لهـؤلاء الطلاب . . وفى ضوء هذا الاخـتيار يوجـهون إلى الأنواع التالية من المدارس الثانوية:

١- المدارس الأكاديمية النظرية Grammar Schools، التى تقدم لطلابهـا تعليما أكاديميا نظريا، وهم طلاب يُختارون لهذا النوع من المدارس لتـفوقهم الأكاديمى فى الفئة العمرية ١١-١٨ أو ١٩ سنة.

٢- المدارس الثانوية الحديثة Secondary Modern Schools، التى تقدم لطلابها تعليما أكاديميا عاما، للفـئة العمرية من ١١-١٦ سنة، على ألا يغادروها قبل هذا السن الإلزامى.

٣- هناك القليل من السلطات الـتعليمـية المحليـة تقدم نوعـا من التعليـم يعرف بالتعليم الفنى التقنى Technical Schools، وهو تعليم أكاديمى عام، إلى جانب إعطاء قدر كبير من الاهتمام بالجوانب الفنية، والمقررات التقنية.

ونتيجة لإعادة تنظيم التعليم الثانوى وفقـا لصيغة التعليم الثانوى الشامل، حدث تقلص شديد فى الإقبال على التعليم الثانوى النظرى والأكاديمى Grammar Schools، حيث انخفض عـدد المدارس التى تقدم هذا النوع من التعليم - عـام ١٩٨٤ على سبيل المثال - من ١١٨٠ مدرسـة إلى ١٧٥ مدرسة فى الفتـرة من ١٩٦٥ وحتى عام ١٩٨٤ فى إنجلترا، كما انخفض عدد المدارس الثـانوية الحديثة - فى نفس الفترة - من ٣٤٩٨ مدرسة إلى ٢٨٥ مدرسة[2]. وقد بدأت محاولات التطوير والتغـيير - فى اتجاه التعليم

(1) **The Educational System of England and Wales**; Op. Cit., p. 20.

(2) Ibid., pp. 21, 22

الشامل - في إنجلترا - في الخمسينات من القرن العشرين، حيث كان يتم قبول التلاميذ في هذا النوع من التعليم، دون التقيد بقدراتهم الجسمية أو العقلية. وبحلول عام ١٩٨٤، كان هناك حوالى ٣,٣ مليون تلميذ وتلميذة، فى ٣٩٣٨ مدرسة شاملة، تغطى حوالى ٩٠٪ من المدارس الثانوية بإنجلترا، و٩٥٪ من المدارس الثانوية بويلز.

(د) **الكليات ذات الصيغة السداسية**: هى مدارس تقدم نوعين من التعليم للطلاب فى المرحلة العمرية من ١٦-١٩ سنة، أحدهما تعليم غير أكاديمى، والآخر تعليم أكاديمى.

بينما الكليات المتوسطة، التى هى دون التعليم الجامعى **Tertiary Colleges**، فهى تقدم تعليما إضافيا وعاليا بعد سن ١٦ سنة، سواء بنظام الانتظام لكل الوقت، أو بعض الوقت[١].

رابعا: التربية الخاصة فى إنجلترا وويلز:

أكد قانون التعليم لسنة ١٩٨١ على أهمية اللوائح والقرارات التى صدرت من قبل، وكانت تتصل - بالدرجة الأولى - بالتربية الخاصة، ودورها الطبيعى فى العملية التعليمية. وقد تم تقسيم الأطفال المعاقين إلى عشر درجات من الإعاقة، حتى يسهل تقديم الخدمة التعليمية لكل فئة منهم، حسب حاجاته التعليمية الخاصة.

ويتسع مفهوم الإعاقة، والذى يستدعى حاجات تعليمية خاصة، كثيرا فى إنجلترا وويلز، ولا يقتصر على ما هو متعارف عليه فى الدول النامية (الصم والبكم والعمى)، حتى لقد أصبح المفهوم الواسع فى إنجلترا وويلز يضم حوالى ٢٪ تقريبا من تلاميذ المدارس، يُعتبرون فى حاجة إلى تعليم خاص، وينطبق عليهم قانون الإعاقات.

وقد أشارت لجنة وارنُك **Warnock Committee** - فى تحديدها للمعوقين على المستوى القومى - إلى أن هناك حوالى ٢٠٪ من التلاميذ فى حاجة إلى تعليم خاص فى بعض الوقت خلال حياتهم الدراسية، وأن هذه النسبة تتفاوت من منطقة إلى أخرى، ومن مدرسة إلى مدرسة أخرى[٢].

والخدمات التى يمكن أن تقدمها التربية الخاصة لأصحاب هذه الإعاقات، تشتمل على عدة أشكال، مثل: المدارس الخاصة، فصول أو وحدات خاصة داخلية، فى

---

(1) **Ibid.**, p. 22.

(2) **Ibid.**, pp. 22, 23.

المستشفيات، أو حتى فى منازل الأطفال أنفسهم .. بالإضافة إلى الاهتمام بالتلاميذ ذوى الحاجات الخاصة بالمدارس العادية.

هذا بالإضافة إلى نظم إعداد معلمى التربية الخاصة، الذى يعتمد على التدريب أثناء الخدمة In-Service Courses للمدرسين المتازين، وأصحاب الخبرة التدريسية الطويلة، ومدة الدراسة لهذه المقررات الخاصة حوالى عام كامل، وقد يتخصص الفرد فى موضوع معين، أو مقررات تغطى عدة تخصصات، أو مجالات واسعة فى مجال التربية الخاصة، كما أن مدرسى فصول المكفوفين والصم والبكم، يجب أن يكونوا أصحاب مؤهلات خاصة، بالإضافة إلى ما سبق ذكره من الخبرة الطويلة والتدريب لمدة عام كامل[١].

خامسا: الامتحانات وسجلات التحصيل:

من أهم الامتحانات العامة فى إنجلترا وويلز، التى يتقدم لها تلاميذ المدارس الثانوية، امتحان شهادة التعليم العامة General Certfiicate of Education (GCE)[٢] - ومعظم التلاميذ يدخلون هذه الامتحانات فى موضوعات مختلفة. وهناك ثمانية مراكز رئيسية معتمدة فى إنجلترا وويلز، تشرف على امتحانات هذه الشهادات، وهذه المراكز مرتبطة بالجامعات[٣].

ويتم الامتحان فى شهادة التعليم العامة .G.C.E على مستويين، أولهما هو المستوى العادى Ordinary Level (O-Level)، عند سن السادسة عشرة أو مبكرا عن ذلك إذا كان الطالب مستعدا لها، والثانى هو المستوى المتقدم Advanced Level (A-Level)، وأوراقه الامتحانية أقل من أوراق المستوى العادى (O-Level) إلى حد ما، إلا أن موضوعاته تُدرس بعمق، ولمدة عامين بعد سن السادسة عشرة. ويمكن لطلاب الدراسات الإضافية دخول امتحان شهادة التعليم العامة (GCE) فى المملكة المتحدة أو فى خارجها، دون التقيد بالأعمار أو الجنسيات.

---

(١) بيومى محمد ضحاوى (مرجع سابق)، ص٣٤٠-٣٤١.

(2) Secretary of Educationa nd Science: **Examinations in England: A Report to The Researcher Issued on 5th September, 1990**; University of Cambridge, Local Examinations Syndicate, U.K., 1990, p. 1.

(3) P. Gosden: **The Education SystemSince 1944**; Billing and Sons Ltd., Worcester, U.K., 1983, p. 55.

والحد الأدنى للقبول، أو لدخول المعاهد والمؤسسات التعليمية العليا يتوقف على أداء الطلاب فى امتحانات شهادة التعليم العامة (GCE)، وهناك مستويات محددة من الأداء فى هذه الامتحانات، مقبولة من بعض المراكز المهنية المختلفة، فالمستوى الأدنى من المؤهلات المطلوبة للالتحاق بالدرجة الجامعية الأولى، هو النجاح فى مقررين من مقررات الشهادة العامة للمستوى المتقدم GCE-A-Level، بينما هناك العديد من التخصصات تطلب النجاح فى ثلاث أو أربع مقررات على المستوى المتقدم A-Level.

وطلاب المدارس لديهم حرية الاختيار بعد سن السادسة عشرة، فهم قد يدخلون الكليات ذات الصيغة السداسية Sixth form، ويمكثون فيها حتى سن ١٨ أو ١٩ سنة للحصول على المؤهلات الضرورية لدخول التعليم العالى، أو دخول عالم الوظائف، أو لتحسين مستوياتهم التعليمية للحصول على شهادة التعليم العامة GCE-O-Level، أو شهادة الثانوية العامة (GCE). وبالإضافة إلى ذلك، فإن الكليات ذات الصيغة السداسية تقدم مقررات عملية، منها ما يتعلق بأعمال السكرتارية، أو المقررات التى تؤدى إلى الخبرة العملية والتعليم الفنى فى بعض المناطق.

أما الاختيار الثانى للطلاب بعد سن السادسة عشرة، فهو أن يدخلوا الدراسة بشكل منتظم، فى الكليات الإضافية، أو المرحلة التالية من التعليم الأعلى Tratiory College، للحصول على مؤهلات عامة، مثل شهادة المستوى المتقدم (GCE-A-Level)، أو شهادة التعليم الفنى، أو الإعداد الشامل للعمل بمقررات معينة ومتخصصة، تحت مظلة بعض مؤسسات الدولة، أو السلطات التعليمية المحلية، وخاصة المؤسسات القائمة على تنفيذ خطط التدريب للشباب The Youth Training Scheme، وهى مفتوحة للعاملين وغير العاملين من صغار السن، وكل من بلغ سن السادسة عشرة يمكن أن يُقبل ضمن هذه الخطط التدريبية، وكذلك سن ١٧، ١٨ .. وللمعوقين حتى سن ٢١ سنة.

الشهادة العامة للتعليم الثانوى:

نظرا لتعدد الشهادات والامتحانات والمعايير الخاصة بقبول الطلاب، وبعد دراسة للمعايير العامة للامتحانات والمقررات فى ضوء الأهداف، ورفع مستوى الأداء لجميع الممتحنين أو الطلاب، قدمت الحكومة المركزية - فى يونية ١٩٨٤ - نظاما موحدا للامتحانات عند سن السادسة عشرة، وما بعدها، ليحل محل امتحانات شهادة التعليم (GCE)، وشهادة الثانوية العامة (CSE)، للمستوى العادى (O-Level). ولقد سمى

الامتحان والشهادة الجديدة باسم الشهادة العامة للتعليم الثانوى The General Certficiate of Secondary Education (GCSE)، حيث تم إعداد الامتحان فى صورة خمس مجموعات امتحانية، كل منها يحتوى على ممثلين لمراكز الامتحانات الخاصة بشهادتى الثانوية العامة (CSE) وشهادة التعليم العام (GCE)، وحيث وضعت المقررات بمعايير على المستوى القومى، وتم تنفيذها عام ١٩٨٦. وكان أول امتحان بهذه الكيفية ولهذه الشهادة عام ١٩٨٨.

ويُمنح الطلاب الناجحون فى هذا الامتحان تقديرات من A إلى G، والذين يحصلون منهم على تقديرات من A إلى C، يعتبرون حققوا مستوى متقدما يساوى التقديرات من A إلى C على المستوى العادى (O-Level)، وهى تساوى (ممتاز)، و(جيد جدا)، ثم (جيد).

والمجلس القومى لامتحانات الثانوية هو المسئول عن إدارة هذه الامتحانات، والمحافظة على مستواها وكل ما يتعلق بمقرراتها وامتحاناتها[١].

هذا إلى جانب امتحانات المستوى التكميلى أو الإضافى المتقدم Advanced Supplementary Level، الذى أصدرت الحكومة المركزية قرارا بتقديمه عام ١٩٨٥، بهدَف توسيع المناهج وتعميقها لطلاب المستوى المتقدم A-Level، دون الإخلال بالمستوى العلمى المطلوب. وهذا النوع من الامتحانات يقوم على أساس الموضوع الواحد Single Subject، حيث تستغرق الدراسة له حوالى عامين، ويسير جنبا إلى جنب مع موضوعات المستوى المتقدم (A-Level)، ويقوم على أساس الدراسة الحرة أو الخاصة، ويحتاج لقدرة أكاديمية عالية.

سادسا: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة فى إنجلترا وويلز:

كما هو الحال فى كثير من دول العالم، فإن حوالى ٦٠٪ من المعلمين والمعلمات فى إنجلترا وويلز من النساء، وخاصة فى مرحلتى الحضانة ورياض الأطفال والتعليم الابتدائى.

ومن المنطقى أن يكون كل المعلمين والمعلمات فى مدارس إنجلترا وويلز مؤهلين بشكل مناسب، وحاصلين على المقررات الدراسية الخاصة بالإعداد الأولى للمعلم، حيث يوجد نمطان أساسيان لإعداد المعلم هما:

(1) M. Kingdo and G. Stabart: GCSE Exmained; Taylor and Francies (Printers) Ltd., London, 1988, p. 13.

(أ) **مستوى البكالوريوس Under-Geraduate Level**، حيث يحصل الطلاب على مقرراتهم الدراسية فى الجامعات والمعاهد البوليتكنيكية، والكليات الجامعية، ومعاهد التعليم العالى، وبعض المعاهد غير الجامعية. وكل هذه المؤسسات تقدم مقررات دراسية تؤدى إلى الحصول على بكالوريوس التربية Bachelor of Education (Bed) Degree. والحصول على هذا المؤهل قد يكون لمدة ثلاث سنوات، دون الحصول على شهادة الشرف للعمل فى المهنة، أو بعد أربع سنوات مع الحصول على شهادة الامتياز وشرف العمل فى المهنة.

(ب) **مستوى الدراسات العليا Post-Graduate Level** وهو يعتمد على إعطاء مقررات دراسية لمدة عام واحد بعد الدرجة الجامعية الأولى، لغير الحاصلين على بكالوريوس التربية (Bed)، وذلك لحصولهم على شهادة التربية، التى تسمى (PGCE)، وهى تقابل شهادة الدبلوم العامة الصباحى، التى تمنحها كليات التربية بالجامعات المصرية[١].

وهناك بعض الاستثناءات التى تخرج عن هذه القاعدة:

١- فهناك عدد قليل من المعاهد أو المؤسسات (معظمها جامعية)، تقدم مقررات متزامنة، أو متلاقية فى الهدف (ومدتها ٤ أعوام فى الغالب)، وتؤدى هذه المقررات للحصول على نوعين من المؤهلات، إما مؤهلات تربوية خاصة بالتدريس، أو مؤهلات غير تربوية.

٢- وهناك الأفراد الذين يمتلكون مؤهلات مناسبة، وأقل من الدرجة الجامعية الأولى فى التخصصات الفنية والحرفية والتصميمات التكنولوجية، وأصحاب المهارات العملية، الذين قد يعدون للتدريس، بعد حصولهم على مقررات دراسية قصيرة تقدم خصيصا لهم، مثل مقررات البكالوريوس التربوى (Bed) لمدة عامين، أو لمدة عام واحد بدون الحصول على شهادة تربوية.

٣- وكل الخريجين الذين حصلوا على مؤهلهم الجامعى قبل يناير ١٩٧٤، يمكنهم أن يقوموا بالتدريس فى المرحلة الثانوية، دون الحصول على مقررات تربوية أو مهنية، ومن حصل على مؤهله قبل يناير ١٩٧٠، قد يُسمح له بالتدريس فى التعليم الابتدائى، أو فى مدارس ذات نوعية خاصة.

---

(1) Ibid., pp. 23-33.

٤- وكل الخريجين بعد ٣١ ديسمبر ١٩٨٣، فى مادتى الرياضيات وبعض العلوم، يمكن أن يدخلوا مهنة التدريس فى المرحلة الثانوية، دون الحصول على التدريب المهنى أو التربوى، وذلك لأن هناك عجزا فى هذه الموضوعات فى بعض المدارس، وللسلطات التعليمية المحلية أن تختار هؤلاء المدرسين بحسب التخصصات المطلوبة، وفى ضوء أعداد الخريجين المؤهلين[1].

شروط القبول لمؤسسات إعداد المعلم:

يتم وضع شروط قبول الطلاب لمعاهد المعلمين، والمعاهد البوليتكنيكية، ومعاهد التعليم العالى، وبعض المعاهد غير الجامعية. بواسطة هذه الكليات والمعاهد نفسها. والمُتفق عليه أن جميع الطلاب المتقدمين لدراسة بكالوريوس التربية (Bed) يجب أن يتم تسجيلهم بواسطة مكتب التنسيق المركزى Central Register and Clearing House (CRCH)، كمؤسسة مستقلة تضع شروط القبول، بينما طلاب بكالوريوس التربية (Bed) وغيرهم من طلاب الدرجات الجامعية الأولى، والقليل من طلاب الكليات ذات الصلة بهذه النوعيات، يتم تسجيلهم بواسطة المكتب المركزى للقبول فى الجامعات Universities Central Council on Admissions (UCCA)، حيث يسجّل كل طالب فى أوراقه رغبته فى الالتحاق بخمس جامعات أو كليات، ثم يقوم هذا المكتب بإرسال صورة من أوراق الطالب إلى كلية أو جامعة مسجلة فى بطاقة الرغبات. كما أن كل جامعة تختار طلابها حسب شروطها، حيث لا توجد أية ضغوط خارجية، وخاصة من المكتب الرئيسى للقبول فى الجامعات.

وأما بالنسبة للطلاب الناضجين، والذين ينقصهم بعض الشروط المتفق عليها فى القبول، فإنه يمكن أن يتم قبولهم بصفة استثنائية، إذا كانوا ذوى شخصيات متكاملة، ولهم قدرات فائقة، وخبرات واسعة، فى حياة الكبار والحياة العملية.

وللحفاظ على المستوى العملى والأكاديمى فى مهنة التدريس، فإن جميع المتقدمين يجب أن يتوافر فيهم الكفاءة فى اللغة الإنجليزية والرياضيات. وهذا يعنى أنه بالنسبة لخريجى المدارس والكليات، يجب أن يكونوا حاصلين على تقدير (جيد) على الأقل فى الرياضيات واللغة الإنجليزية فى المستوى العادى GCE-O-Level، أو ما

---

(1) J.D. Koerner: **Reform in Educaton: England and The United States**; Weidenfeld and Nicolson, London, 1968, pp. 157-159.

يقابلـه من المستويات الـتعليمـية الأخـرى، حتى يمكنهم دخـول مقررات الإعـداد لمهنة التدريس[1].

تعيين المعلمين الجدد والتدريب أثناء الخدمة:

تعمل السلطات التـعليمية المحليـة على تعيين المعلمين الجدد فى ضـوء إمكاناتها المتاحة.

والتدريب أثناء الخدمة يـاعد المعلمين على الإعـداد للمسئوليات الجديدة، وعلى التطورات الحديثة فى تخصصاتهم، وفنيات التدريس والتنظيمات المدرسية.

ويتم تقديم برامج التدريب أثناء الخدمة بواسطة السلطات الـتعليمية المحلية، ومن خلال مراكز المعلمين، والمراكز الاستـشارية الخاصة، بهم وبواسطة نقاباتهم وجمعياتهم، إضافة إلى الجمعيات الخـاصة بالتخصصات الفرعية، وإلى ما تقدمـه الجامعة المفتوحة، التى تقدم المقررات الدراسية المختلفة فى مجال إعداد المعلمين.

مرتبات المعلمين:

يتم تحديد مرتـبات المعلمين فى كل من إنجلترا وويلز بطريقة تقـديرية من جانب اللجان المختصة، التى يطـلق عليها لجان برنهام Burnham Committee، والتى تضـم أعضـاء ممثلين للسلطات التعليـمية المحليـة، ووزير التربية والعلـوم فى جانب، وممثلى المعلمين فى الجانب الآخر، فـإذا لم يحدث اتفاق، تحول القضـية إلى حكم وسيط بين الطرفين، يُعتـبر حكمه مُلزِما للطرفين، فـإذا لم يحدث اتفاق، يتم تحويل القـضية إلى البرلمان[2].

وبعد هذا العرض الموجـز لأهم عناصر النظام التعليمى فى إنجـلترا وويلز، يتبين للقارئ حقيقـة هامة، هى أن المملكة المتحدة البريطانية - فى معظم نظمها المجـتمعية - دائمة التجديد والتعديل فى المحاور الفـرعية، لكل نظام على حدة، إلا أن الهيكل العام لكل نظام ثابت إلى حد كبير، بدليل أن النظام التعليمى منذ قانون بتلر عام ١٩٤٤، لم يتغير هيكله العام رغم أننا دخلنا القرن الحادى والعشرين.

كما أن هناك المزيد من عـناصر النظام التعليمى فى إنجلتـرا وويلز، يمكن التعرف عليها من خلال المراجع المذكورة فى قائمة المراجع أو غيرها إن شاء الله.

---

(1) C. Jones: **Education in England and Wales,** Op. Cit., pp. 50, 51.

(2) **The Educational System of England and Wales,** Op. Cit., pp. 49-51.



مراجع الفصل السابع

١- بيومى محمد ضحاوى: التربية المقارنة ونظم التعليم؛ ط١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٨.

2. Gosden, P.: **The Education System Since 1944**; Billing and Sons Ltd., Worcester, U.K., 1983.

3. Holmes, B.: **International Year-book of Education**; Vol. 32, IBE/UNESCO, Paris, 1980.

4. Jones, C.: "Education in England and Wales: A National System Locally Administered", in:

   - B. Holmes (Ed.): **Quality and Freedom in Education: A Comparative Study**; George Allen and Unwin, London, 1985.

5. Kingdo, M. and G. Stabart: **GCSE Examined**; Taylor and Francis (Printors) Ltd., London, 1988.

6. Koerner, J.D.: **Reform in Education: England and The United States**; Weidenfeld and Nicolson, London, 1965.

7. Maclure, J.S.: **Educational Documents: England and Wales From 1816 to The Present Day**; Methuen, London, 1986.

8. Secretary of Education and Science: **Examinations in England: A Report to the Researcher Issued on 5th September 1990**; University of Cambridge, Local Examinations Syndicate, U.K., 1990.

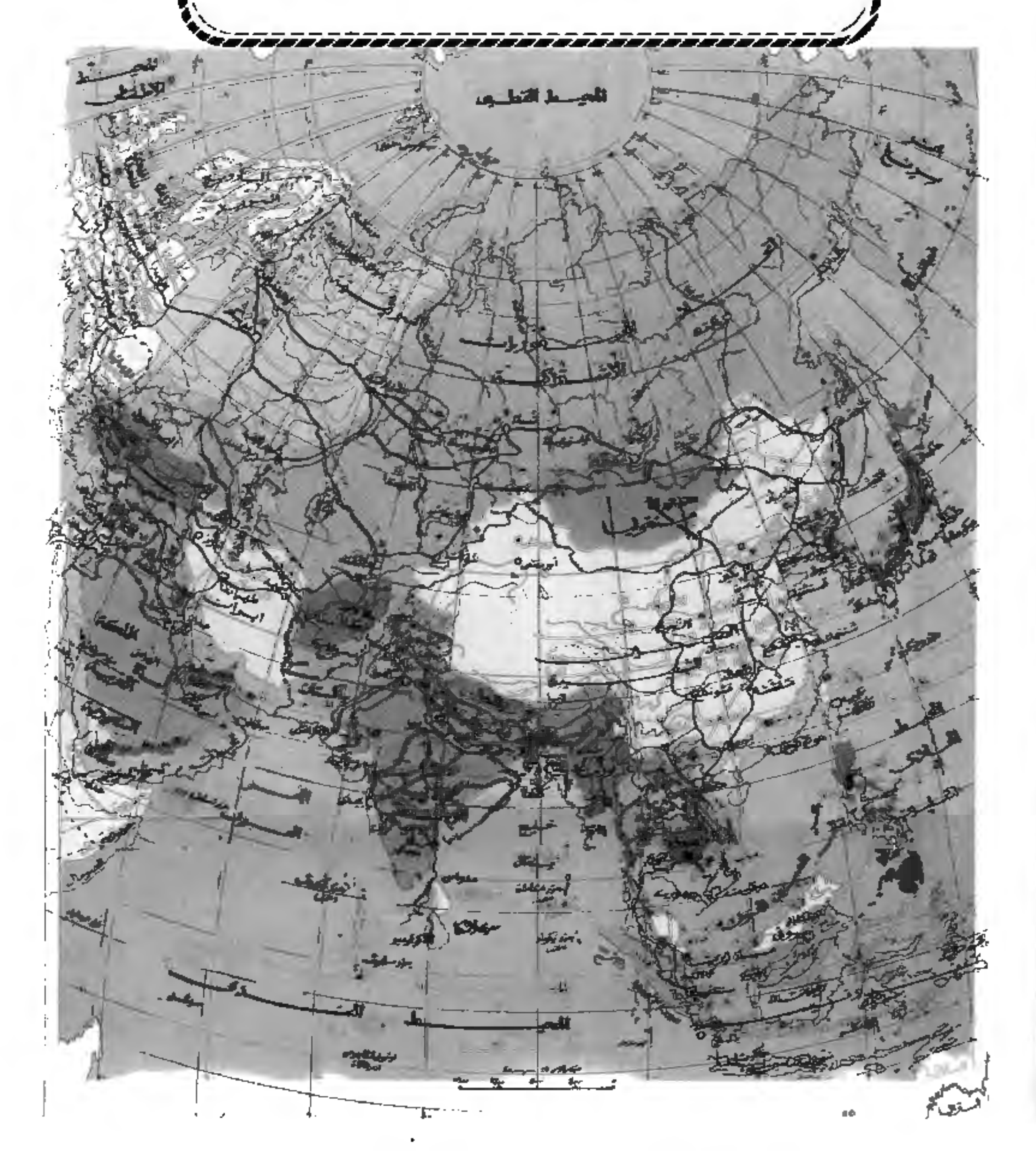
9. Taylor, Ph. H. and R. Lowe: "English Education:, Chapter 4 in:

   - Edward Ignas and Raymond J. Corsini: **Comparative Educational Systems**; F.E. Peacock Publishers, Inc., Itasca, Illinois, 1981.

10. **The Educational System of England and Wales**; Department of Education and Science, Welsh Office, London, September 1985.

الباب الرابع

الأيديولوچيا والتربية فى الشرق



الفصل الثامن
نظام التعليم فى اليابان

تقديم:

إن نظام التعليم فى اليابان، جدير بالتحليل والدراسة، وإعمال كل مناهج التدقيق والفحص، فى سياساته وأهدافه التربوية وتنظيماته وطرق إدارته، وكذا علاقاته بالتطور المجتمعى، وأيضا تأثيره فى النظم الأخرى فى المجتمع وخارجه. وهذه الدراسة وذلك التحليل يفيدان فى التعرف على نقاط القوة والتمايز، وكذا جوانب الضعف والوهن، والمشكلات التى لا يخلو منها أى نظام تعليمى عادة.

ولقد كانت ولا زالت «إرادة التغيير التربوى اليابانية»[1] - ولا زالت - تمثل قوة الدفع الرئيسية، حيث وجهت نظام الحياة العام فى المجتمع، خليته الأولى - وهى الأسرة اليابانية - بروح الجماعة، والالتزام بمبادئها التى تتسم بها هذه الأسرة .. وإلى الأخذ بالتربية موجها رئيسيا لإحداث التغيير الاجتماعى والثقافى فى المجتمع اليابانى. فلقد أصبح نظام التعليم فى اليابان ممثلا لخصوصية يابانية خالصة، فى إطار العالم ونظامه الدولى، رغم أن هذا النظام ذاته قد بدأ مستفيدا - فى بدايات العصر الميجى Miji سنة ١٨٦٧، بالعديد من الخبرات الأجنبية، حيث يرى ول ديورانت أنه قد «درس اليابانيون مدنيتنا دراسة فاحصة، لكى يتشربوا معاييرها، ثم يفوقونها، وقد يكون من الحكمة أن ندرس مدنيتهم، فى صبر يشبه صبرهم فى دراسة مدنيتنا»[2].

وبالرغم من تأثر اليابان بتكنولوجيا الغرب، والأمريكية منها على وجه الخصوص إلا أنها أخذت من هذه التكنولوجيا وطورتها وتفوقت عليها، بيد أن اليابان لم تسمح للعادات والسلوكيات الغربية أن تغزو قيمها وأخلاقها، أو تغير من طرق تربية الطفل اليابانى، فما زالت التربية اليابانية لها طابعها المميز فى ذلك[3].

---

(١) عبد الجواد بكر: «إرادة التغيير التربوى فى اليابان» - **إرادة التغيير فى التربية وإدارته فى الوطن العربى** - الجزء الثانى، المؤتمر السنوى الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، فى الفترة من ٢١-٢٣ يناير ١٩٩٥، ص١٠٢.

(٢) ول. ديورانت: **قصة الحضارة**، ترجمة زكى نجيب محمود، الجزء الخامس من المجلد الأول (الشرق الأقصى)؛ ط٣، الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٨٦، ص٧.

(٣) محمد عبد القادر حاتم: **أسرار تقدم اليابان**؛ مطابع الأهرام التجارية، قليوب، ١٩٩٠، ص٢٠٩.

وبالرغم من هذا التفوق، فإن رؤية اليابان للآخر، هى رؤية متحضرة، وهى تبدو فى كلمات ريوتارو هاشيموتو، وزير مالية اليابان عام ١٩٩٤، عند حديثه عن مكانة اليابان فى النظام العالمى الجديد، حيث يقول: «توجد نقطتان يجب وضعهما فى الاعتبار: النقطة الأولى أنه ينبغى علينا أن نكون حريصين على ألا تؤدى هذه النزعة إلى موقف متعجرف تجاه الدول الأخرى. والنقطة الثانية التى يجب التأكد منها، هى ضرورة إدراك أن رؤيتنا للعالم، لا تعنى أنها الرؤية الوحيدة الممكنة، إذ يمتلك العالم مجموعات عديدة ومختلفة من القيم، ونتيجة لذلك لا يمكننا أن نفهم بعضنا البعض بشكل كامل، ولذلك ينبغى علينا أن نقبل بتواضع، وجود عوامل عديدة، تؤدى إلى تعقيد التكهنات المتعلقة بالمستقبل»[1]، كما يقول: «نحن نعيش - بالفعل - فى عالم متغير .. ونقترب حثيثا من قرن جديد زاخر بالتحولات .. والتحديات .. ولن يكون بوسع أى من مجتمعات اليوم أن يعيش بمعزل عن التغيرات العالمية الجديدة، التى يمكن أن تكون جذرية فى عوالم السياسة والاقتصاد والبيئة والسكان»[2].

وفى مقابل ذلك نجد - فى اليابان - الوحدة الثقافية والتجانس والقدرة الديناميكية، فى مزج الثقافات الوافدة، وتطوير مهاراتها العامة فى حل المشكلات التى تواجه المجتمع، كما أن انتماء المواطن اليابانى المتميز لوطنه، وإيثاره مصلحة الجماعة التى ينتمى إليها، كانتا الركيزة الأساسية فى التقدم. ويحكم ذلك المقدرة والإرادة الفعالة، فى استثمار الطاقات البشرية، واحترام الهوية القومية، والإيمان بالصلة الوثيقة بين كفاءة التحصيل العلمى والنجاح فى الحياة وممارساتها اليومية، والبعد عن القرارات الفردية غير المدروسة، وعدم الإسراف، كما يحدث فى نموذج التنمية الغربى، الذى يتسم بزيادة استهلاك الأفراد.

وبالرغم من مشاركة اليابان للدول الأخرى فى التطوير التكنولوجى وإنتاج المعرفة والتحديث، إلا أن ذلك يدفع إلى تساؤلات عديدة، حول مدى تأثر اليابان بأفكار

---

(١) ريونارو هاشيموتو: **رؤية لليابان، إدارة واقعية للقرن الواحد والعشرين** - ترجمة مختار محمد متولى والفت محسن سرحان؛ كتب مترجمة رقم (٨٢٤)، الهيئة المصرية العامة للاستعلامات، القاهرة، ١٩٩٦، ص١٣.

(٢) أنور عبد الملك: «المبادرة التاريخية نحو «طريق الحرير» الجديد» - منتدى دائرة ثقافة الكانجى «المؤتمر الدولى الثالث»، **دول آسيا الشرقية فى القرن الحادى والعشرين** - ترجمة السيد محرز خليفة، يوكوهاما، فى الفترة من ١٣-١٤ نوفمبر ١٩٩٢، أفكار العالم الجديد رقم (٤)؛ الهيئة العامة للاستعلامات، القاهرة، ١٩٩٣، ص٥.

ومتغيرات العالم - أو النظام العالمى الجديد، وذلك لأسباب، منها حاجز اللغة اليابانية، فقد يبدو أن اليابانيين يتعلمون اللغات الأخرى، ولكن فى المقابل، فإن دول العالم لا تقبل على تعلم اللغة اليابانية. كما أن سمة الانعزالية، تمثل الصفة المهمة فى بناء الشخصية القومية اليابانية، «فاليابانيون يبدو كأن لديهم شعورا أقوى من غيرهم بالتضامن الجماعى، ومن ثم إحساس ضخم بالفارق بينهم وبين الآخرين»[1]. و «ربما يسبب تكريس هذا الشعور لكثير من اليابانيين بعض الألم، أو على الأقل إحساسا بالحيرة، لأنهم يشعرون بأنهم عالَمِيّون بصورة بالغة، وهم هكذا بالفعل بشكل أو بآخر. والواقع أن برامج التعليم فى مدارسهم تُقدم تعليما عالميا، بشكل أكثر مما تقدمه أى دولة أخرى. وفضلا عن اهتمامهم الكبير بتاريخ وحضارة اليابان، فإن المعرفة التى يقدمونها عن الغرب وتاريخه وثقافته، تمثل جزءا هاما من برامج التعليم اليابانى. ويهتم اليابانيون بأن تشتمل برامج تعليمهم أيضا على التاريخ والحضارة الصينية، أما المناهج التعليمية فى مدارس الدول الغربية، فلا تقدم إلا القليل عن التاريخ والثقافة الشرقية».
«وإذا كانت البرامج التعليمية اليابانية تهمل مناطق واسعة من العالم، فما زالت تعتبر من أكثر النظم التعليمية، التى تتسم بالعالمية، بالمقارنة بالنظم التعليمية فى أى بلد آخر من بلاد العالم، من حيث تغطيتها - على الأقل - فى تعمق أكبر - بعض التقاليد الحضارية البعيدة، والمختلفة عن التقاليد اليابانية اختلافا كبيرا»[2].

كما أن التمييز العنصرى بين العنصر اليابانى والعناصر البشرية الأخرى، يمثل أيضا أحد تساؤلات الباحث، حول الاندماج اليابانى فى الخصائص الثقافية العالمية، لنظام القرن الحادى والعشرين، وقد يؤيد إثارة هذا التساؤل موقف اليابانيين من الشعوب الأخرى، فاليابانيون يشعرون - دائما - وبصورة حادة - بأنفسهم بوصفهم يابانيين، وبالآخرين بوصفهم غير يابانيين فى المقام الأول. كما ينظر اليابانيون إلى الفرد اليابانى الذى يتميز بشهرة فرديته على مستوى العالم، بمعنى أنه يفكر فى ذاته فقط، ويرونه مجرد فرد أجاد عملا ما، وأفاد منه هو وحده، وليس الأمة اليابانية. ولا ينظر اليابانيون إلى المواطنين القادمين إلى اليابان من بلدان شرقى آسيا كغرباء، بالدرجة نفسها التى ينظرون بها إلى الغربيين وغيرهم من مناطق العالم الأخرى، ولا تستخدم كلمة

---

(١) إدوين رايشاور: اليابانيون - ترجمة ليلى الجبالى، عالم المعرفة رقم (١٣٦)، سلسلة كتب ثقافية شهرية؛ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب - شعبان/ أبريل (١٤٠٩/ ١٩٨٩)، الكويت، ص٣٩٧، ٣٩٨.

(٢) المرجع السابق، ص٤٠٠-٤٠٥.

(جاى چن) (Gai Jin) - أى الغرباء - فى وصفهم، ولكن يسمونهم بأسماء قومياتهم: كورى أو صينى، وهكذا[1].

وتشير تقارير منظمة اليونسكو، إلى أن اليابان والدانمرك، من أفضل الأمثلة التى يمكن ضربها فى مجال التنمية القومية للأمم والشعوب[2]، وفى هذا السياق يقول إدموندكنج: «إن استخدام التربية فى سبيل التخطيط المقصود، يشكل جانبا آخر من جوانب الخبرة اليابانية التى يجب على الطلاب فى المجتمعات الأخرى التى تتعرض للتغيير أن يأخذوها فى الحسبان؛ ذلك أن قصور التخطيط ومآزقه، ومخاطر التخطيط حين يوضع موضع تطبيق، مشكوك فيه على الأخص، والعلاقة بين تخطيط الحكومة المركزية والإدارة المحلية أو اللامركزية، ومقتضيات التقدم التقنى، وتصاعد المطامح الاجتماعية، ومسألة الحرية والاستقلال من جهة، مقابل التعاون الجماعي والالتزام بالأخلاق من جهة أخرى، ومسائل الجدارة أو المقدرة - بوصفها متميزة عن المحاباة العائلية - ومسائل «التربية الحرة الخالصة»، مقابل نوع من التعليم المدرسى المرتبط بالحياة .. إن كل هذه الاعتبارات المتعددة، التى تؤثر فى القرار التربوى فى كل مكان، تشاهد فى عالم اليابان المصغر. وعزلة الحضارة اليابانية وأسلوبها الخاص بالذات، يجعلان المثال شبيها بتجربة مضبوطة تقريبا. وبالرغم من المسافة التى تفصل اليابان عن أوربا والولايات المتحدة»، «فإن الاهتمام الإنسانى العام الذى يشاركنا اليابانيون فيه، يشكل اهتماما عالميا»[3].

أولا: الشخصية القومية اليابانية:

يعنى مصطلح الشخصية القومية اليابانية نظاما عاما أو نظرية متكاملة، تمتد جذورها فى أعماق التراث الحضارى اليابانى، وتكتسب سماتها من الأرض والطبيعة والبيئة اليابانية، ثم يمتزج كل ذلك ويتحول إلى مقومات تحدد أبعاد الشخصية اليابانية التى يراها العالم، فى صور مناهج خاصة للحياة، وأنماط معينة مميزة للسلوك .. ولا نبالغ إذا قلنا إن الشعب اليابانى ينفرد بها كسمة مميزة له بين سائر الشعوب[4].

---

(١) المرجع السابق، ص٤٠٣.

(٢) محمد منير مرسى: **الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث**؛ عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٢، ص١.

(٣) إدموند كنج: **التربية المقارنة، منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية** - ترجمة ملكة أبيض؛ منشورات وزارة الثقافة السورية، الدراسات النفسية (٣٠)، دمشق، ١٩٨٩، ص٥٧٣، ٥٧٤.

(٤) محمد عبد القادر حاتم: **الإدارة فى اليابان، كيف نستفيد منها**؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٠، ص٦

ويتناول مدخل التحليل الثقافى هنا عـددا من العوامل الثقافية، المؤثرة فى تكوين الشخصية القومية والنظام التعليمى اليابانى؛ التـى بدراستها يمكن الكشف عن طبيعة وخصائص النظام التربوى العام فى المجتمع، ومن هذه العوامل مكان اليابان، والعنصر البشرى اليابانى، ونظام الحكم، والعقيدة أو العقائد اليابانية، واللغة والتركيب الاجتماعى وبعض خصائصه .. وكذا الاقتصاد اليابانى والتكنولوجيا، وفيما يلى نبذة عن كل منها:

١- **المكان**: تقع اليابان فـى مواجهة الساحل الشرقى لآسيا، ويحدها المحيط الهادى شرقا، ومن الغرب بحر اليابان، فى مواجهة الاتحاد السوفيتى سابقا. وتتكون اليابان من حوالى ٤٠٠٠ جزيرة، ومن هذا العدد الكبير من الجزر، هناك ما يقرب من ٦٠٠ جزيرة مأهولة بالسكان، وأهمها (هوكايدو) فى أقصى الشمال، و(هيشو) فى الوسط، وهى أكبرها مساحة، و(شيكوكو) و(كيشو) فى أقصى الجنوب، وتبلغ مساحة اليابان ٣٧٧٨١٥ كيلو مترا مربعا. كما تقع هذه الجزر فى قوس ضيق طوله ٣٨٠٠ كيلو متر[١].

والأرض المأهولة بالسكان، أو القابلة لأن تكون كذلك، تمثل (خُمس) مساحة اليابان، كما تتميز اليابان - من الناحية الطبيعية - بتضاريسها الجبلية، وتبلغ مساحة الأرض المزروعة بها حوالى ٢٠٪ (عشرين فى المائة) من مساحة الأرض الكلية[٢]. ولا شك أن هذه الجزر قد ولدتها الزلازل، فأرضها بركانية، وليس على وجه الأرض مكان - باستثناء بعض مناطق أمريكا اللاتينية - قد عانى ما عانته اليابان من اضطرابات طبيعية على أرضها.

ويذهب البعض إلى أن هذه الطبيعة البركانية قد انعكست على طباع الشعب اليابانى، مما ساهم فى اكتساب بعض صفات الشجاعة والجلد وتحمل المشاق، والاتجاه نحو صنع البدائل، والتوافق مع البيئة، ومحاولة السيطرة على مشاكلها الناجمة عن موقع اليابان، ففى عام ١٨٥٥ فُقِدَ ٢٥٠٠٠ (خمسة وعشرون ألفا) من البشر، إثر بركان مدمر فى مدينة طوكيو. وفى منطقة هوكايدو، ابتلع صدع ضخم وصلة من السكك الحديدية بكاملها، كما ابتلع معها عددا من المنازل بمن فيها من السكان. وفى

---

(١) مركز المعلومات: **اليابان بلاد الشمس المشرق**؛ مؤسسة عكاظ للصحافة والنشر، جدة، نوفمبر ١٩٩٤، ص١٨.

(٢) ول. ديورانت: **قصة الحضارة** (مرجع سابق)، ص٨، ٩.

عام ١٨٩١ ابتلعت الأرض مدنا بأسرها، وفي مدينة أوجاكي احترق ٥٠٠٠ (خمسة آلاف) ياباني، وفي مقاطعتي آيشي وجيفو فقد ما يقرب من ١٠٠٠ (ألف) نسمة، وجرح (٢٠٠٠٠) عشرون ألفا، نتيجة فوران أحد البراكين، كما أصيب ٢٠٠٠٠٠ مبنى بالدمار، سواء الكامل منه أو الجزئي[1].

وتمتد أطراف الجزر اليابانية حتى تكاد أن تلامس أطراف القطب الشمالي للكرة الأرضية، كما يكاد الطرف الجنوبي لهذه الجزر أن يلامس المناطق ذات المناخ المدارى الحار .. مما ميز اليابان بمناخ متعدد الأطوار، فأمطار اليابان غزيرة في فصل الصيف، والحرارة مرتفعة جدا، والمناخ قارس البرودة شتاءً، كما أنه حار رطب معظم فصول السنة[2].

٢- **الشعب الياباني:** بلغ عدد سكان اليابان ١٢٤,٤٦٠٠٠٠ مائة وأربعة وعشرين مليونا وأربعمائة وستين ألفا (حسب تقديرات عام ١٩٩٢). وكان عدد هؤلاء - في أوائل العصر الميجي - أي عام ١٨٦٨ - نحو ٣٨ (ثمانية وثلاثين) مليونا[3].

وهناك قصة أسطورية عن نشأة الشعب الياباني - لها مدلولاتها التربوية - وردت في (قصة الحضارة) نسوقها هنا، للتدليل على وحدة وتجانس اليابانيين، وتوجههم نحو عقيدة أسطورية واحدة، تربط بينهم وبين الأرض التي يعيشون عليها، استُمدَّ منها سلوك الانتماء الشديد للأرض اليابانية، ولحاكمها الإمبراطور، كما استُمِدَّت قيمة الانتماء، وكذلك المحافظة والتمسك بروح الجماعة وتحقيق صالحها. وهذه القصة تحكى أنه: «في البداية، كانت الآلهة تولد ذكرا أو أنثى، ثم تموت، حتى صدرت الأوامر في النهاية من شيوخ الآلهة إلى اثنين منها، هما أخ وأخت من الآلهة، هما (إيزا ناجي) أبو السماء، (إيزا نامي) أم الأرض، أن يخلقا اليابان، فوقفا على جسر السماح العائم، وقذفا في المحيط برمح مرصع بالجواهر، ثم رفعاه إلى السماء، فتقطرت منه (أي من الرمح) قطرات، أصبحت - فيما بعد - هي (الجزر المقدسة)، وشهدت الآلهة ما تصنعه الضفادع في الماء، فتعلمت منها سر اتصال الذكر بالأنثى، ومن ثم التقى (إيزا ناجي) و(إيزا نامي) التقاء الزوجين وأنسلا الجنس الياباني، وولدت «أماتيراسو»، إلهة الشمس،

---

(١) فوزي درويش: **اليابان، الدولة الحديثة والدور الأمريكي**؛ مطابع غباشي، طنطا، ١٩٨٩، ص١٦-١٨

(٢) مركز المعلومات (مرجع سابق)، ص١٨

(٣) فوزي درويش (المرجع الأسبق)، ص١٩

من عين (إيزا ناجى) اليسرى، وكذلك حفيدها (نينجى)، ونشأت سلسلة متصلة مقدسة، حلقاتها، هم كل أباطرة (دى ينبون) - أى اليابان العظمى»[١].

ويتميز الشعب الياباني بدرجة عالية من التجانس العرقى، حيث إن حوالى ٩٩,٤٪ من السكان ذوو أصل يابانى، كما أن النسبة الباقية - وهى ما يقرب من ٠,٥٪ - من أصل كورى، كما تبلغ الكثافة السكانية الحالية حوالى ٨٣٠ فرد لكل ميل مربع[٢]. كما أن عنصر الآينو (Aino) هو العنصر السلالى الأصلى فى الجزر اليابانية (إيسو) و (الكوريل)[٣]. ويعود التركيز على تحديد الكثافات السكانية للجزر اليابانية، إلى انعكاسات ذلك على الجوانب السياسية أو الاقتصادية أو التعليمية. كما أن تناول عامل النوع (race) وتأثيراته على حياة المجتمع اليابانى، يوضح أن الشعب اليابانى يمثل أكبر مجموعة بشرية فى العالم أجمع، تتسم بالوحدة والتجانس الثقافى. وقد نستثنى من هذه الحقيقة سكان الصين الشماليين.

ومن الملاحظ أن الجزر اليابانية تشكل فى الواقع نوعا من العزلة الطبيعية، التى فرضت نفسها على الشعب اليابانى، الذى لم يجد مخرجا يحول دون امتزاجه بالوافدين الجدد .. ومن بين هؤلاء الوافدين سلالة الآينو (Aino)، التى أشرنا إليها، والتى تمثل نمطا بشريا عريقا، يرجع تاريخه إلى الحقبة التى سبقت حدوث ذلك التمييز الواضح بين الأجناس المعاصرة[٤].

وهكذا يظل دور العامل البشرى هو العامل الفعال فى بناء إمبراطورية اليابان، سواء فى الجوانب الاقتصادية أو العلمية أو التقنية. ويقال أن قدرات العامل اليابانى أعلى، مقارنة بقدرات العامل الغربى فى الدول الصناعية المتقدمة، مما يفسّر تفوق اليابانى ويتجلى فى إجمالى عدد ساعات عمله أو إنتاجه[٥]، كما أن غرس قيمة العمل المعزّزة بفلسفة احترام نظام العمل والتفانى فيه، تظل هى القيمة الأساسية المربية فى حياة الإنسان اليابانى.

---

(١) ول ديورانت (مرجع سابق)، ص٨.

(٢) مركز المعلومات (مرجع سابق)، ص١٨.

(٣) فوزى درويش (مرجع سابق)، ص١٩، ٢٠.

(٤) أدوين رايشاور (مرجع سابق)، ص٥٠-٥٥.

(٥) جمال الدين البوزيدى: «مقومات التفوق اليابانى»، القافلة، عدد مارس؛ الظهران، المملكة العربية السعودية، ١٩٩٣، ص٤٤.

٣- **نظام الحكم**: كما ذكرنا فيما سبق، فإن الإمبراطور (الحاكم) مقدس أسطوريا، ويستمد قوته من ارتباطه القوى والأسطورى بالأرض اليابانية. وينص دستور اليابان على أن الإمبراطور هو رمز للدولة، يستمد مركزه وقوته ووضعه من إرادة الشعب اليابانى، الذى هو صاحب السلطة[١].

والبرلمان (الدايت) هو أعلى سلطة فى اليابان، وهو يتألف من مجلسين، هما: مجلس النواب، الذى يبلغ عدد أعضائه ٥١٢ (خمسمائة واثنى عشر عضوا)..، ومجلس الشيوخ، الذى يتكون من أعضاء عددهم ٢٥٢ (مائتان واثنان وخمسون عضوا). كما أن حق الانتخاب مكفول لمن بلغ سن العشرين عاما[٢].

ويحدد الدستور اليابانى مركز الإمبراطور ووضعه فى نظام الحكم، حيث تنص المادة الأولى منه على أن «الإمبراطور رمز الدولة ووحدة الشعب»، وتنص المادة الرابعة على أنه «يقوم فقط بمهام تتعلق بأمور الدولة وفقا لما نص عليه الدستور، ولا يكون له سلطات تتعلق بالحكومة»[٣]. ويقوم الإمبراطور بتعيين رئيس الوزراء الذى يختاره البرلمان، والمادة (٦) تبين أن الإمبراطور يقوم أيضا بتعيين رئيس قضاة المحكمة العليا، الذى يختاره مجلس الوزراء[٤].

ولابد من نظرة تاريخية إلى دستور طبقة الساموراى، أو السيافين، أو المحاربين، الذى أطلق عليه اسم (بوشيدو)، نظرا لدوره فى بناء وتشكيل الشخصية القومية اليابانية، حيث يقوم (بوشيدو) على أسس وأفكار كونفوشيوسية نابعة من عهد (كاما كورا)، وبلغت قمتها فى عهد أيدو (١٦٠٣-١٨٦٧). وهى (أى مبادئ بوشيدو) تعطى أولوية التأكيد على التضحية بالذات، والعدل، والإحساس بالخجل، والسلوك الراقى، والنقاء، والتواضع، والاقتصاد فى الإنفاق، والروح العسكرية، والنقاء، والشرف، والمحبة، وغيرها. كما أن تمجيد الموت الذى سيطر على فكر الساموراى (طبقة المحاربين) يعود إلى الأيام التى كانوا يحاربون فيها كمحترفين، وقبل أن يدخلوا فى زمرة الطبقة الحاكمة، وقد ظلت فكرتهم عن تمجيد الموت سائدة حتى إلى عهد (أيدو)، عندما ساد السلام[٥].

---

(١) محمد عبد القادر حاتم. **أسرار تقدم اليابان** (مرجع سابق)، ص٢٩

(٢) فوزى درويش (مرجع سابق)، ص٢٤

(٣) محمد عبد القادر حاتم. **أسرار تقدم اليابان** (مرجع سابق)، ص ٣

(٤) المرجع السابق، ص٣٦، ٣٧

(٥) المرجع السابق، ص٤٣

ويتخذ الشكل الشعائرى للانتحار، أو ما يطلق عليه اسم (سيبوكى)، والذى كان يمارسه فئة الساموراى، مظهرين به قبولهم لمسئوليتهم عن أعمالهم .. سمة تميز التكفير عن الخطأ الذى يكون قد مس شرف المهنة أو الشرف، والتضحية فى سبيله. وقد كان لعقيدة (سيبوكى) أثر عميق فى تكوين الشخصية اليابانية، والشعور بالولاء للحاكم - من قبل المحكومين، وتعاضد الآباء والأبناء، وتوجيه العلاقة بين الأزواج والزوجات.

وقد انبثق من مبدأ (سيبوكى)، أو عقيدة الانتحار، اعتقاد راسخ بضرورة الجدية فى الحياة، والصرامة فى تحقيق الالتزام بالواجب، فقد جاء فى وثيقة قديمة يرجع تاريخها إلى القرن السابع عشر: «اجتنبوا ماتشتهون، وانتبهوا إلى أداء الواجبات أيا كانت ..». «إن حياة الإنسان لتشبه رحلة طويلة، يحمل فيها المرء حملا ثقيلا على رأسه». وقد تركت هذه العقيدة التى اندثرت - أو اضمحلت - مع مرور الزمن وتطور نظام الحياة فى المجتمع اليابانى .. أصولا وقوى دافعة نشطة فى بناء الشخصية اليابانية، التى تعيش ضمير الواجب، والالتزام بقوانين المجتمع.

ويرى الدكتور حاتم أنه مما يجدر ذكره عن الساموراى، أن الكثيرين منهم - وخاصة أبناء الطبقة العليا - قد انكبوا - فى أواخر عصر طوكوجاوا - على دراسة لغات وعلوم الغرب، وبذلك لعبوا دورا مهما فيما بعد، فى الحركة الفكرية والسياسية، التى استهدفت انفتاح اليابان على العالم الخارجى .. كما كان للساموراى رأى خاص فى التربية، والانفتاح على علوم الغرب، وكان شعارهم: أخلاق شرقية وعلوم غربية .. فقد اتبعوا المثل الصينى القائل: معرفة العدو ومعرفة النفس، هما سبيل النصر الدائم[1].

ومن الجدير بالذكر أن طبقه الساموراى كانت الطبقة المقاتلة وقت الحرب وكانوا الإداريين والموظفين والعاملين فى الحكومة وقت السلم، كما كان لهم نظامهم التعليمى الخاص بهم، كما سنوضح فيما بعد.

٤ - **العقائد اليابانية**: يقع الدين فى الوضع الهامشى من حياة المجتمع اليابانى، كما أن العلمانية ليست يابانية خالصة، ولكنها نتاج الكونفشيوسية، التى تتلخص فى التأكيد على نظام عقلانى فى فهم الطبيعة، على أن يكون الإنسان عنصرا منسجما معها، كما تؤكد على نظام اجتماعى قائم على أساس قواعد أخلاقية صارمة، تقف - على قمته - الحكومة، التى تحكم برجال ذوى علم وحكمة أخلاقية سامية[2].

---

(١) المرجع السابق، ص٤٤-٤٥.

(٢) إدوين رايشاور (مرجع سابق)، ص٣٠٥.

وإذا بدأنا الحديث عن العـقائد اليابانية، بالحـديث عن عقيدة «شنتـو»، وجدناها نشأت من عبادة وتقديس الأسلاف، وهى تعنى طريق الآلهة بلغة ول ديورانت، كما أن لها صورا ثلاثا هى: العقيدة المنزليـة، وأسلاف القبيلة والحكام السابقين[1]. وهى عبارة عن مزيج من عبادة الطبيعة (الشمس، الجبال، الماء، الأشجار ..)، إضافة إلى السلف المقدس، كـما يرتبط هذا المذهب بنظرية أسطورية تم سردهـا فى بداية هذا الفصل عن تكون الجزر اليابانية.

وتتم عبـادة الآلهة - فى هذا المذهـب - من خلال تقـديم الهدايا والعطايا، وأداء بعض الصلوات، وإقامـة المهرجانات المرحة، داخل المعـابد التى يذهبون إليها لـلتبرك، وتعـرف هذه المعـابد باسم بوابات التـورى (Torii). وكـانت تلك المعـابد أو المزارات المقدسة للأباطرة الأجداد وأسلاف الآلهـة المحلية، مثل إله الأرز المعروف باسم (UJI)، أو أرواح بعض الظواهر الطبيـعية البـارزة، مثل جبل كبـير أو شلال جمـيل، أو حتى شجـرة بسيطة، أو صـخرة غـير عـادية. ولم يكن لهذا المذهـب - أيـة مفاهيـم لمبادئ أخلاقيـة أو دينية، أكثـر من كراهية الموت والتدنيس، والتـأكيد فقط على نقـاء وطهارة الطقوس الدينية.

ولما كانت عقـيدة أو مذهب «شنتو»، لا تهـتم بمشكلة ما بعد الحيـاة، التى يركز عليها الفكر البـوذى مثلا، أو مذهب (الماهايانا)، كان طبيـعيا أن تنتشر عقـيدة «شنتو» بسهولة، حيث إنها نجحت فى التوفيق بين مظاهرها وبين المعتقدات المحلية.

وقد استقـرت كل من البوذية وعقيدة «شنتو» جنبـا إلى جنب فى تعايش مريح، حتى إن معابد (مزارات) «شنتو» صارت مرتبطة إداريا بالمعابد البوذية.

ولم تظهر عند اليـابانيين الفكرة السائدة فى بلدان جنوب وغربى آسـيا، وكذلك فى بلدان الغرب، عن ضرورة انتماء الإنسان إلى ديانة واحدة دون سواها.

ومن الجدير بالذكر أن اليابانيين كانوا عادة مـا يعتنقون البوذية والشنتو فى الوقت نفسه، بل إنهم كـانوا - أحيانا - يعتنقون عـقيدة ثالثة هى الكونفشيـوسية[2] فى نفس الوقت، مما يدل على أنهم ليـسوا دينيين، فـهم لا يرون غرابة فى اعتناق الـواحد منهم عدة ديانات فى نفس الوقت.

---

(١) ول ديورانت (مرجع سابق)، ص١٣

(٢) ادوين ريشاور (مرجع سابق)، ص ٣١ - ٣١١

ولكن إذا كـان لكل شعب مـذهب أو دين رسمـى، فإن شنتـو هى الديانة التى تعتنقها اليابان. وقد وضع ماك آرثر دستور اليـابان فى فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية وتنص المادة (٢٠) منه عـلى أن: «حـرية الدين مكفـولة للجـمـيـع، ولا تمنح الدولة امتيازات لأية منظمة دينية، كمـا لا يجوز أن تمارس هذه المنظمات أى نشاط سياسى». ونصت هذه المادة أيضا على أن: «تمتنع الدولة وأجهزتها عن مباشرة التعليم الدينى، أو أى نشاط دينى آخر»[١].

وقد دخلت البوذية اليابان سنة ٥٢٢م، وهى منسوبة إلى بوذا (جوتاما بوذا، أمير وولى عهد مملـكة تسمى (كابيلا) تقع عند سـفوح جبال الهيـمالايا الهندية) . . أى أن البوذية دخلت اليابان عن طريق آسيا، وأخـذت تغزو أرجاءها غزوا سريعا[٢]. وكانت البوذية - حتى القرن الثانى عشر - ديانة الطبقة الأرستقراطية فقط، ولكنها انتشرت فى اليابان خلال القرن الثالث عشر، وأصبحت ديانة شعبية. وتقوم البوذية على أن جوانب الحياة تتميز بالمعاناة وعلى أن سُبل التخلص من هذه المعاناة ثمانية، هى:

١- أن تحدد أهدافك الصحيحة وتعرفها.
٢- أن تكون وجهة نظرك سليمة فى الحكم على الأشياء.
٣- أن تعرف متى تتحدث ومتى تصمت.
٤- أن يكون سلوكك سليما.
٥- أن يكون تركيزك سليما.
٦- أن تعرف أسلوب الحياة المناسب لك.
٧- أن تبذل جهدك فى موضعه.
٨- أن يكون تفكيرك سليما.

وقد اكتسبت البوذية تنوعا واسعا فى تعاليمها عبر رحلتها التاريخية، وشُعبها فى اليابان تنقـسم إلى ١٣ ثلاث عشـرة شعبـة، ويقال إنها دخلت اليـابان عن طريق بلاط (ياماتو)، حيث تحمست لها الأسرة الإمبراطورية، ووجدت طريقها فيما بعد إلى جميع أنحاء اليابان[٣]. وقد دعمت بالوافدين الصينيين إلى اليابان[٤].

(١) محمد عبد القادر حاتم: أسرار تقدم اليابان (مرجع سابق)، ص٢٣٨.
(٢) ول. ديورانت: قصة الحضارة (مرجع سابق)، ص١٣.
(٣) محمد عبد القادر حاتم (المرجع الأسبق)، ص٢٤٣-٢٤٥.
(٤) إدوين رايشاور (مرجع سابق)، ص٣٠٨، ٣٠٩.

وأما فلسفة كونفشيوس، فقد قدمت إلى اليابان - بعد البوذية - من الصين، وهى تدعو إلى توحيد خبرة الحياة وحكمة العقل والخلق المستقيم[1]. وقد أكد فيلسوف الكونفشيوسية اليابانية، كايبارا إكن، على الدعوة إلى التفكير فى كيفية جعل الشخصية الإنسانية وحدة متكاملة، فذلك أجدى - فى رأيه - من التفكير فى كيفية توحيد المعرفة، حيث يقول (إكن): «ليس الغرض من التعلم هو مجرد التوسع فى المعرفة، بل الغرض هو تكوين الشخصية. غاية التعلم أن نخلق من أنفسنا رجالا صادقين، قبل أن نكون رجالا عالمين . . إن دراسة الأخلاق التى كانت تعد عماد التعليم فى مدارس العهد القديم، تكاد لا تجد مكانا فى مدارسنا اليوم، لكثرة ما يطلب إلى التلاميذ دراسته من مواد، ولم يعد الناس يرون فى صالحهم، أن ينفقوا مجهودا ووقتا فى الإصغاء إلى تعاليم الحكماء القدماء، ونتج عن ذلك أن ضحينا على المذبح الذى يسمونه حق الفرد، بعلاقات الود بين السيد وخادمه، والرئيس ومرءوسيه، والكبير والصغير[2].

ولكى تكتمل صورة الفكر الكونفوشيوسى فى اليابان، نقول: إن تعاليمها لا تتضمن أى مفهوم حول الألوهية، كما لا يوجد فيها مناصب كهنوتية، وبالتالى لم تشتمل على عبادة ما، وإنما ركزت على التفكير والحياة السليمة، من خلال: الولاء للحاكم، وولاء الأبناء للآباء، والتمسك بالآداب الاجتماعية. وأهم مبادئ الكونفشيوسية خمس، هى: التعليم، وحب الخير، والعدل، وحُسن المعاملة (اللطف)، وتكامل الشخصية.

وقد توثقت الصلة بين البوذية والكونفوشيوسية فى القرن السابع عشر - أى فى عصر أسرة الإمبراطور طوكوجاوا المركزى، وانتشرت تطبيقات الكونفوشيوسية السلوكية واتجاهاتها المجتمعية، حتى أصبح اليابانيون - مع أوائل القرن التاسع عشر - كونفوشيوسيين تماما مثل الشعب الكورى والشعب الصينى. ولكن عندما أعاد نظام طوكوجاوا تنظيم مؤسساته - ومنها التعليمية، وخاصة فى جامعة طوكيو - تخلى عن المناهج الكونفوشيوسية، وركز فقط على الجوانب العلمية والطبية، المستمدة من الفكر الغربى. والأمر الواضح فى العصر الحالى أن اليابانيين ليسوا كونفوشيوسيين، بالمعنى الذى كان عليه أجدادهم فى عصر طوكوجاوا[3].

---

(١) ول ديورانت (مرجع سابق)، ص٧٢

(٢) المرجع السابق، ص٧٨

(٣) إدوين رايشاور (مرجع سابق)، ص٥ ٣-٧ ٣.

وقد دخلت الديانة المسيحية إلى اليابان عام ١٥٤٩، على يد القديس فرانسيس زافير، من طائفة الجيزويت، وعاشت أكثرية هذه الطائفة فى ناجازاكى، ولكنها لم تعمر طويلا، وخاصة بعد أوامر الإمبراطور هيديوشى سنة ١٥٨٧، بل إنها استُبعدت تماما من اليابان فى عام ١٦٣٨. ولكن مع سياسة التسامح الدينى فى اليابان عام ١٨٧٣، عاد معتنقو الديانة المسيحية إلى تأدية دورهم فى المجتمع اليابانى، وخاصة فى التعليم الثانوى للبنات - ولكن الملاحظ الآن هو تقلص هذا الدور[١].

ورغم أن ٧٠٪ - ٨٠٪ من الشعب اليابانى ينتمون إلى هيئة دينية أو أكثر، إلا أنهم يعتبرون أنفسهم غير مؤمنين بأية ديانة[٢].

ومن الجدير بالذكر أن عدد معتنقى الدين الإسلامى فى اليابان يصل إلى حوالى ١٠٠٠٠٠ (مائة ألف) يابانى[٣].

ويمكن أن نؤكد هنا على أن العامل الدينى - رغم عدم تدين الشعب اليابانى - كان له تأثيره على نظام التعليم اليابانى .. بل تأثيره القوى، فقد وجهت مبادئ الكونفوشيوسية الخمسة - فى عصر طوكوجاوا - حياة أفراد المجتمع، وكان لمعابد بوذا المحلية فى اليابان دور مهم فى تأسيس النظام التعليمى اليابانى - فقد كانت هذه المعابد تضم بين جدرانها عشرات الآلاف من المدارس (مدارس القرى)، التى عرفت باسم تيراكويا (Terakoya)، كما كانت هذه المدارس هى أصل استقرار النظام التعليمى فى اليابان فى عام ١٨٧٢.

ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه المدارس بدئ فى إغلاقها تدريجيا مع العهد الميجى (عهد تحديث اليابان) ومع بناء المدارس الحديثة فى هذا العهد[٤] .. كما أن التعليم الدينى فى اليابان لم يمثل حجر عثرة فى طريق تقدم اليابان، مثلما حدث فى الغرب فى العصور الوسطى المظلمة.

٥- اللغة اليابانية: حدد هانز، عامل اللغة، ضمن العوامل الطبيعية التى تؤثر فى النظم التعليمية تأثيرا كبيرا، كما وضعها آرثر مولمان ضمن العوامل التى استخدمها فى

(١) ول ديورانت (مرجع سابق)، ص٢٧.

(٢) أدوين رايشاور (المرجع الأسبق)، ص٣١٧-٣١٩.

(٣) محمد عبد القادر حاتم: أسرار تقدم اليابان (مرجع سابق)، ص٢٣٧.

(٤) إدوين رايشاور (مرجع سابق)، ص٣٩، ٤٠.

فهم وتحليل وتفسير آليات عـمل وتكوين النظام التعليمى، فاللغة هى التى «تكوّن روح الأمة وحياتها، والتاريخ يكون ذاكرة الأمة وشعورها»[1].

وقد كانت العـلاقة بين اللغة اليابانية وكتـابتها واهية وهو أمر مسـتغرب، ولكن عندما جاء الكوريون والصينيون بفن الكتابة إلى اليابان بعد القرون الأولى لميلاد المسيح، استخـدمها أبناء الطبقـات الرفيعة المستـوى، ولم يبذل أى مجهود يـذكر لتعميـمها بين طبقـات الشعب، حتى النصف الـثانى من القرن التـاسع الميلادى[2]. وأغلب الظن أن اللغة اليابانية كانت خالصة ولم تكن مشتقة من لغة أخرى[3].

وقد دخلت إلى اللغة اليابانية العديد مـن الكلمات الأجنبية، مثل بعض كلمات الهولندية والبرتـغالية والإيطالية والإنجليزية، التى كـان لها النصيب الأكبـر فى اقتراض الكلمات . . هذا بالإضافـة إلى كلمات عديدة من اللغة الصيـنية واللغة الكورية. ومن الملاحظ أن هناك عددا كـبيرا من اليـابانيين المتخـصصين، الذين يجيـدون قراءة الكتب الأجنبية، ولكنهم لا يجيدون التحدث بلغات هذه الكتب[4].

ويمكن إرجاع ذلك الفتور فى تعلم الحديث باللغـات الأجنبية إلى شعور اليابانيين بعمق الانتـماء القـومى لليابان، ولكن هذه النظرة قـد تغيرت الآن بعـض الشىء، بعد تعدد المصالح والنـشاطات الاقتصادية اليـابانية، مع العديد من دول العالم، وحـرصها على التواجد الاقتصادى فى نظام العالم الجديد، ولا يمكن إغفال ذلك الشعار اليابانى، الذى رُفع فى نهـاية القرن العـشـرين، وهو: «إن اليابانى الأمى عـام ٢٠٠٠ هو ذلك الشخص الذى لا يعرف لغتين أجنبيتين».

٦- **الخصائص الاجتماعية:** جرت العادة فى اليابان حتى سنة ١٧٢١ ميلادية، على أن تكون الأسـرة - ككل - مسئـولة مسئـولية كـاملة عن كل فرد فيـها، فـأولية الجمـاعة - وما يلزمهـا من روح المشاركة الجمـاعية ومـزاجها، ومنهجـها - هو أصل تكوينها ومـن هنا كانت الأمة، وليـست الطبقة أو الحـزب - هو محـور الفكر ومحك العمل على السـواء. وكان أسلوب التوحيد بين الطبقـات الاجتماعية بمثابة مركز السلطة على المستوى القومى[5].

---

(١) محمد سيف الدين فهمى: **المنهج فى التربية المقارنة**، ط٣، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٥، ص٤٠٤.
(٢) ول ديورانت (مرجع سابق)، ص٨٨-٨٩.
(٣) المرجع السابق، ص٨٩.
(٤) المرجع السابق، ص٢٣٠-٢٣٢.
(٥) أنور عبد الملك (مرجع سابق)، ص١٨.

ويرى ول ديورانت أن الفرد اليابانى «يجمع بين العاطفية والواقعية، وبين الإحساس وصرامة الجد فى الحياة، وبين طلاقة التعبير والكتمان، وبين سرعة التأثر وكبح الجماح»، كما يرى أنه «مرهف الحس، نشيط الفكر، محب للاطلاع والبحث، ذو ولاء وذو صبر وجلد، وله قابلية شديدة لاستيعاب التفصيلات. ورغم أن اليابانى يوصف بأنه ينقل ببراعة، وأنه تنقصه القدرة على الابتكار الفكرى، فإنه قادر على الفهم السريع والاقتباس والمهارة العلمية»[1].

بيد أن أهم ما يميز الشخصية اليابانية هو القدرة غير العادية على نقل المعارف واستيعابها، والشغف بالعلم والمعرفة، وحب التعلم. فقد كان يوجد فى اليابان - عام ١٨٧٥ - ما يقرب من ٥٤٪ من الذكور و ١٩٪ من الإناث الذين أنهوا تعليمهم الابتدائى. وهكذا كان ذلك المناخ مساعدا على استيعاب مقومات وأسس الحضارة الوافدة والتأثر بها، كما وصلت نسبة متلقى التعليم الابتدائى فى اليابان عام ١٩١٠ ما يقرب من ١٠٠٪، وتبلغ نسبة المتقدمين للتعليم الثانوى فى الوقت الحاضر ٩٤٪. وتمثل اليابان المرتبة الثانية - بعد الولايات المتحدة الأمريكية - فى نسبة الاستيعاب فى المرحلة الثانوية (أمريكا ٤٧٪ واليابان ٣٧٪)[2].

ويفسر علماء النفس السلوك الجماعى لليابانيين، بأنه يرجع إلى أسلوب تنشئة الطفل اليابانى فى سنيه الأولى، مثل تأخير الفطام، ونومه على نفس سرير أمه، كما تجد صفة العقلية الجماعية، انعكاسات واسعة فى سلوك الشخصية اليابانية، فهناك بعض الأحوال التى يجرى مناقشتها على نطاق جماعى واسع، كى تحظى بالاجماع، وهذا ما ينفرد به مثلا النظام البرلمانى اليابانى، كما أن المشكلات التى تم طرحها للحل إبان عصر النهضة (العصر الميجى ١٨٦٨)، لم يجر توجيهها أو الإرغام على حلها، من جهة فرد واحد، أو قائد واحد، ولكن كان ذلك عن طريق مجموعة من قادة المقاطعات (ساتوما وشوشو وهيزن).

ونود أن نؤكد هنا على أن قيم السلوك الجماعى، والتوجهات الجماعية، فى الحياة اليابانية، وإن كانت هى السمة الغالبة فى هذا المجتمع، إلا أن المرونة فى تكوين وأداء الشخصية القومية اليابانية، هى التى دفعت إلى منح الفرد مزيدا من الحرية،

---

(١) المرجع السابق، ص١٨٠.

(٢) فوزى درويش (مرجع سابق)، ص٣٥-٣٦. نقلا عن:

- Vogel, E.F.: **Japan As No. 1; Tokyo**, 1987, p. 204.

والتصرف غير المقيد بتقاليد سابقة فى المجتمع، وذلك من أجل تحقيق مصلحة عامة فى المجتمع، وهى التفوق والتمايز للمجتمع اليابانى ككل.

٧- **الاقتصاد اليابانى**: بدأت اليابان مشروعها فى التنمية الاقتصادية منذ عشرينات القرن التاسع عشر، وبدأت الانطلاقة مسرعة بعض الشىء مع بدايات عصر التحديث، أو العصر الميجى (Miji) عام ١٨٦٨. وكان معدل الإنتاج الفردى ضئيلا بالنسبة للدول الغربية فلم يكن يتجاوز الخمس تقريبا، فأصبح هذا المعدل يصل إلى نظيره الغربى الآن تقريبا.

وقد تأسست قاعدة صناعية مهمة لليابان مع بداية الحرب العالمية الأولى، وكانت تعتمد على استيراد التكنولوجيا المتقدمة من الدول الأوربية والغربية بصفة أساسية. وقد ظلت الزراعة هى السائدة، وزاد الإنتاج الصناعى بعد هذه الحرب إلى خمسة أضعاف مما كان عليه قبلها، ووصلت الصادرات إلى أرقام فلكية، حتى صارت اليابان دولة دائنة فى عام ١٩٢٠. وفى أواخر الثلاثينات، أصبح لدى اليابان صناعات ثقيلة متطورة. ولكن مع نهاية الحرب العالمية الثانية صار الاقتصاد اليابانى فى حالة سيئة. وبعد استعادة اليابان استقلالها عام ١٩٥٢، تزايد إجمالى الناتج القومى بمعدل ١٠٪ فى المتوسط، حتى أصبحت - فى عام ١٩٦٨ - الدولة الثانية فى العالم، من حيث معدلات النمو الاقتصادى.

وقد ساهم فى ذلك التحول ظاهرة حرص أفراد المجتمع اليابانى على الادخار - وهى سمة غالبة فى دول الجوار - الذى يعتبر جزءا لا يتجزأ من التقاليد اليابانية. وقد بدأ الادخار يأخذ شكل الظاهرة الجماعية فى فترة ما قبل العصر الميجى وبعد الحرب العالمية الثانية، وكان الحرص على الادخار بدافع الخوف من الحرمان، وكذا الركود الاقتصادى[1].

ومما يجدر الإشارة إليه أيضا أن انتشار التعليم فى العصر الميجى، إنما جاء نتيجة أيضا لانتشار التجارة والتخصص الحرفى، وقد قدرت نسبة المتعلمين سنة ١٨٦٨ بحوالى ٤٣٪ من الذكور، و١٠٪ من الإناث، وفى سنة ١٨٧٥ أتم ٥٤٪ من الذكور، ١٩٪ من الإناث تعليمهم الابتدائى. وتعتبر هذه النسب عالية جدا، فى هذا الوقت فى

---

(١) تاكافوسا ناكامورا، وبرنارد جريس. **التنمية الاقتصادية فى اليابان الحديثة**، ترجمة صلاح عبد المجيد العربى؛ وزارة الخارجية اليابانية، ١٩٨٥، ص١-٦

العالم، وخاصة إذا لاحظنا أن عـدد المتعلمين في إنجلترا سنة ١٨٣٧، لم يكن يزيد عن واحد في كل أربعة أو خمسـة من أفراد الشعب الإنجليزي[١].

وفي ثمانينات القرن العشرين، أصبح دخل العائلة عادية المستوى في اليابان ما يقرب من أربعين ألف دولار أمريكي، بما يفوق مثيلتها الأمريكية، أما معدل دخل العائلة المتوسطة الحال، فقد تجاوز خمسين ألف دولار أمريكي في العام الواحد[٢].

٨- التكنولوجيا: لقد استوردت (استمارت) اليابان من الأفكار ما يتلاءم مع تربتها الحضارية، بحيث جردت الأفكار من أي مضمون اجتماعي أو عقدي، فلم تتهافت على استيراد التكنولوجيا، وتتسلم مفاتيح المعامل الجاهزة، أو تقف ذاهلة عند أبسط عطب تقاني في انتظار الخبير الغربي، ولكنها توسعت في إرسال البعثات العلمية إلى الخارج، لإحداث التفاعل الحضاري مع الغرب، وليحصل أبناؤها على علوم الغرب مباشرة. والإنسان الذي تربى على فهم ذاته وقدراته والإيمان بها، قادر على توظيفها في بناء حضارة بلده، والمحافظة على مقومات هذه الحضارة. وعن طريق هذا الإنسان، استطاعت اليابان أن تحقق قدرا هائلامن التقدم العلمي والتقني، الذي ترك آثارا واضحة على كافة أوجه النشاط الاقتصادي، داخل اليابان وخارجها[٣].

ورغم تأثر التكنولوجيا اليابانية بالتكنولوجيا الغربية في البدايات، إلا أنها ظلت محافظة على الروح اليابانية، فقد حول الشعب الياباني التكنولوجيا الغربية - «تلك الأدوات الفظيعة، التي صنعت أساسا لقتل الآخرين إلى قطع فنية»[٤]. بينما يكون الأمر في اليابان خطوط إنتاج، لأدوات ومعدات توظف لخدمة البشرية، وحسب مدى استخدامها في الدول الأخرى وانتشارها يكون تحقيق الربحية والعائد الاقتصادي. وهناك إحصائيات تبين أنه «ما من إنسان على سطح الأرض لم يستخدم آلة أو ماكينة أو جهازا، لا يحمل علامة (صنع في اليابان)، على الأقل خلال السنوات الخمس الأخيرة». «إن أكثر من ٦٠٪ من سكان الأرض يستخدمون - بشكل أو بآخر - أدوات التقنية اليابانية»[٥].

---

(١) المرجع السابق، ص٢٩، ٣٠.

(٢) شنتارو إيشهارا: **اليابان لم تقل لا**، ترجمة هالة العوري؛ دار يافا للدراسات والأبحاث، القاهرة، ١٩٩١، ص٦.

(٣) جمال الدين البوزيدي: **مقومات التفوق الياباني** (مرجع سابق)، ص٤٦، ٤٧.

(٤) شنتارو إيشهارا، اكيو موريتا: **اليابان يمكنها أن تقول: لا**، ط١، سلسلة أفكار العالم الجديد رقم (١)، ترجمة السيد محرز خليفة، الهيئة العامة للاستعلامات، القاهرة، ١٩٩١، ص٨٩، ٩٠.

(٥) مركز المعلومات (مرجع سابق)، ص٣٤.

ويعود تقدم التـقنية اليابانية إلى ربطها بالتنمـية البشرية والاقتصـادية وخططهما، فقد كـانت أبحاث اليابان فى مجـال التكنولوچيا، فترة مـا بعد الحرب العالميـة الثانية، بخلاف الدول الغربية، وقـد وصل إجمالى حجم الإنفاق على البحـوث والتنمية خلال العام المالى ١٩٨٦ إلى ٨٤٠٧٣٦٢ مليون ين يـابانى، تحملت منها ميزانيـة الدولة نسبة ١٩.٦٪، وتحمـل القطاع الخاص النسـبة البـاقيـة (٨٠.٤٪)، مما يدل على أن التنمـية التكنولوچية فى اليابان، ترتبط بالحاجات البشرية والاقتصادية الخاصة[١].

ثانيا: التطور التاريخى لنظام التعليم فى اليابان:

النظام التعليمى فى اليـابان، هو نتاج تطور استمر خلال عـدة مراحل تاريخية، وعلى مسـاحة زمنيـة كبيـرة تصل إلى عدة قرون. وبحـلول عام ١٧٥٥، كان جـميع الأولاد الذكور فى رتبـة الجندى المترجل، يتلقون تعليـما نظاميا فى واحـدة من مدارس الإقطاعيات، التى وصل عددها إلى ٢٠٠ مدرسة تقريبا، أو فى إحدى مدارس المعابد، أو فى واحدة من المنشآت الأهلية العديدة. وقد كانت الأعمال الحكومية فى إدارة الحكام العسكريين من أسرة طوكوجاوا، التى امتدت من القـرن السابع عشر حتى القرن التاسع عشـر، تعتـمد على مـقدرة الأفـراد الواسعـة الانتشـار، على القراءة والكتـابة بالخط الكانجى[٢].

كمـا أنشأ «هياشى رازان» عام ١٦٣٠، فى بيـدو، مدرسة لتـخريج المعلمين فى إدارة البلاد، وفى الكونفـوشيوسية. ومن الجـدير بالذكر أن هذه المدرسة تطورت فـيما بعـد، وأصـبـحت هى جـامعـة طوكـيـو. وفى سنة ١٦٦٦، أسس «كـومـازاوا» فى «شيزوتانى»، أول كليـة فى الأقاليم، وأجازت الحكومة للمعلمين أن يلبـسوا السيوف، فينافسـوا طائفة السـاموراى «السيافين» فى منزلتـهم الاجتماعية، وبهـذا شجعت طلاب العلم والباحثين والكهنة على أن يقيمـوا مدارس خاصة فى المنازل والمعابد لتعليم الناس تعليما أوليا. وفى سنة ١٧٥٠، بلغ هذا النوع من المدارس ثمانمائة مـدرسة، يتعلم فيها مـا يقـرب من أربعين ألفـا من الطلاب، وكـانت كـلهـا منشـأة من أجل أبناء طبـقـة السامـوراى، أما التـجار والفلاحـون، فكان لابد لهم من أن يقنعوا بمحـاضرات عـامة فقط[٣].

---

(١) المرجع السابق، ص٣٤.

(٢) إدموند كنج: التربية المقارنة، منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية (مرجع سابق)، ص٨٠٥.

(٣) ول ديورانت (مرجع سابق)، ص٩١، ٩٢

ومن الملاحظ أن التعليم الخاص، كان يدير معظم العملية التعليمية فى عهد طوكوجاوا وفى منتصف القرن التاسع عشر، حرصت كل إقطاعية على أن يكون لها مدارسها الخاصة التى يتعلم فيها الشباب من طبقة الساموراى، وقد وصل عدد المدارس إلى أكثر من ١٠٠٠ (ألف) مدرسة فى ذلك العهد، بالإضافة إلى مدارس الريف أو المعابد التى تعرف باسم «تيراكويا»[١]. وكان المنهج الدراسى فى هذه المعابد يقوم على تعليم المهارات الأساسية لعامة الناس، مثل تعليم القراءة والكتابة والحساب، وقد بلغ عدد هذه المدارس فى منتصف القرن التاسع عشر، ما يقرب من ٥٠ ألف مدرسة تيراكويا فى جميع أنحاء اليابان[٢].

ويقال: إن عام ١٨٦٨، شهد وصول عدد المتعلمين فى اليابان إلى ٥٠٪ من الشعب اليابانى. وبعد ٤٠ عاما. تقريبا، وفى عام ١٩١٠، وصلت اليابان إلى نسبة ١٠٠٪ فى عدد الملتحقين بالمدرسة الابتدائية، وهو نفس العدد الذى وصلته بريطانيا فى العام نفسه[٣]. وفى عام ١٨٦٨، بدأ إرساء قراعد نظام تعليمى حديث، مع بداية تحديث اليابان فى العصر الميجى، بعد ثلاثة قرون من سيطرة الإقطاع، فقد تبين للسلطة الجديدة أن نظام التعليم هو المدخل الأول لتحديث اليابان، وجاء فى إعلان النظام التعليمى الحديث الذى نشر عام ١٨٧٢: «نحن نتطلع إلى وقت لا يوجد فيه أمية فى أى منزل»[٤].

وقد بدأ تعميم التعليم الإجبارى بصورة فعلية فى عام ١٩٠٠، فلم تكد تأتى هذه السنة، إلا وكانت هناك أربع سنوات من التعليم الإلزامى الإجبارى، امتدت فيما بعد إلى ست سنوات (٦-١٢)[٥].

وقد بلغت نسبة الحضور فى عام ١٩٠٠م: ٩٠٪، وفى عام ١٩٠٧، عندما امتد التعليم الإلزامى إلى ٦ سنوات، بلغت نسبة الحضور فى المدرسة الابتدائية نحو ٩٩٪[٦].

---

(١) إدوين رايشاور (مرجع سابق)، ص٢٤٠.

(٢) عبد الرحمن أحمد الأحمد، وحسن جميل طه: **التعليم فى اليابان، تطوره التاريخى ونظامه الحالى**؛ دار القلم، الكويت، ١٩٨٣، ص١٦.

(٣) ياسوزا كوررودا: «التحديث والاغتراب فى اليابان»، فى: **التراث وتحديات العصر فى الوطن العربى (الأصالة والمعاصرة)، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية**؛ ط٢، بيروت، ١٩٨٧، ص٢٤٧.

(٤) محمد عبد القادر حاتم: **أسرار تقدم اليابان** (مرجع سابق)، ص٢٠٢.

(٥) محمد منير مرسى: **المرجع فى التربية المقارنة**؛ عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨١، ص٤٢٩.

(٦) محمد عبد القادر حاتم (مرجع سابق)، ص٢٠٢.

وينقسم التعليم الياباني إلى مستويات ثلاثة متتابعة: الابتدائية والمتوسطة والجامعية وذلك فى عام ١٨٧١

وبعد ٤ سنوات فقط من بداية الحكم الميجى، وتولى وزارة التعليم دورها فى إدارة التعليم الياباني، والعمل فى خطة طموحة تهدف إلى توحيد التعليم وجعله على درجة عالية من المركزية والاتساق، قامت وزارة التعليم بتقديم مزيد من التسهيلات لتطوير التعليم فى المدارس المتوسطة (١٢-١٧ عاما)، والدراسة العالية (١٨-٢٠ عاما)، كما أقيمت الجامعات فى خمس مناطق، وهى: جامعات طوكيو (١٨٧٧)، وكيوتو (١٨٩٧)، وتوهوكو (١٩٠٧)، وكيوشو (١٩١٠)، وهوكايدو (١٩١٨).

وفى العام الذى تم فيه إنشاء جامعة هوكايدو، أى ١٩١٨، تم البدء فى تحويل عدد من المعاهد الخاصة العليا إلى جامعات، ليزداد عدد خريجى الجامعات بصورة كبيرة، وكان معهد كيو Keio ومعهد واسيدا من أقدم تلك المعاهد، وأكثرها تميزًا فى مستواها العلمى. وكان معهد كيو قد انفصل عن أكاديمية أسسها فوكوزادا قبل عصر ميجى، وهو واحد من المهتمين بالمعرفة الغربية ونشرها آنذاك. أما معهد واسيدا، فقد أسسه أوكومو فى عام ١٨٧٢.

ومن الجامعات الأخرى فى اليابان التى كانت قائمة فى ذلك الوقت، جامعات «ميجى» وجامعة ينهون، وجامعة شو - وهى الجامعات التى توسعت وتطورت مع نهاية القرن التاسع عشر، لتتخصص أساسا فى تعليم القانون الحديث، كما كانت مقارّ الجامعات السالفة الذكر، فى طوكيو[1].

أما عن جانب التعاون الدولى والاستعارة من نظم التعليم الأجنبية، فقد ارتبط هذا الجانب بتنفيذ سياسة اليابان التى وضحها المرسوم الإمبراطورى، بنقل المعرفة، والسعى نحو تحصيلها فى الإطار الدولى، فى بداية العصر الميجى (١٨٦٨)، عصر التحديث .. ففى عامى ١٨٧٢-١٨٧٣، بدأت أشهر البعثات الرسمية اليابانية، وأبعدها أثرا، ويطلق عليها بعثة إيواكورا (Iwakura) والتى استمرت طوال العامين السابق ذكرهما. وضمت البعثة أيواكورا، وأوكوبو، وكيدو، وايتو، ومعهم أكثر من أربعين قائدا من أشهر رجالات الحكومة .. وكان مقصد هذه البعثة الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا. وقد عادت هذه البعثة إلى اليابان، تحمل تقريرا مطولا، تؤكد فيه - دون مواربة - تخلف اليابان عن الحضارة الغربية، وحاجتها إلى التعليم، والاطلاع على

(١) المرجع السابق، ص٢٤٢

معـرفة الغـرب وعلومه. كـما قـامت اليابان باسـتقـدام الخبـراء الألمان، وذلك لتنظيم الجامعات الجـديدة والمدارس الطبية[1]. كما استقدمت اليابان الأمريكي ديفـيد موراى Murray فى عام ١٨٧٣، لإنـشاء نظام حـديث للتعليم، ومـوارى أستـاذ فى جامـعة روتجرز الأمـريكية Rutgers، وقد عـمل مديرا للتعليم لمدة ٥ سنوات، فى الفـترة من ١٨٧٣ إلى ١٨٧٨[2]. ومن الجدير بـالذكر أن نظام التعـليم فى اليابان، قـد ركز على نموذج المنهج الدراسى الأمريكى، للاستفادة منه فى نظام التعليم اليابانى.

كمـا أنشأ اليـابانيون مدينة تسـمى ميـجى مورا Meiji Mura، على نمط مدينة وليامزبرج الأمريكية فى ولاية فرچينيا، وذلك عام ١٨٧٥ ومن الآثار التى تم الاحتفاظ بها فى تلك المدينة، منزل مكون من حجـرة دراسية، مشابهة لما كـان موجودا فى مدينة بوسطن الأمريكية فى نفس الفتـرة. وبها كتب دراسية أمريكية استخـدمها اليابانيون فى هذه الفترة.

وفى الوقت نفسه، بدأ إرسال الطلاب اليابانيين إلى كل من إنجلترا وفرنسـا وألمانيا والولايات المتحدة الأمـريكية، وذلك بهدف تعلم أسرار التكنولوچيـا والإنتاج الغربى، كما بدأت دعوة الخـبراء من الأجانب إلى اليابان، من أجل مساعـدتها فى إنشاء العديد من المعـاهد والمؤسسـات وشبكات السكك الحـديدية، وتقديم طرق الـزراعة الحديـثة، وكتابة مواد الدستور اليابانى أيضا[3].

ومما ساعد علـى التجانس الشديد فى نظام التـعليم اليابانى، قيام النظام التـعليمى بتطبيق المركـزية الشديدة، منذ تولى وزارة التعليم عـام ١٨٧١ شئون التـعليم فى اليابان، ففى عام ١٨٧٢، تم وضع خطة تعليمية طموحة، قسمت فيها اليابان إلى ثمانى مقاطعات فى المستوى الجامعى، و٣٢ فى المستوى المتوسط، و٢١٠ فى المستوى الابتدائى[4].

وفى عام ١٨٩٣ وصل عدد المـدارس الابتدائية إلى ١٣ ألف مدرسـة، تستوعب ٤٦٪ من الأطفال الذكـور، بالإضافة إلى ١٧٪ من الأطفال الإناث. كـما طبقت وزارة التـعليم - فى هيكلة النظام التـعليـمى الحديث - نمـوذج الإدارة الفرنسى، وإن كـانت الصعوبات المالية قد وقفت أمام تحقيق هذا النموذج[5].

(١) فوزى درويش (مرجع سابق)، ص٧٨.

(٢) ادوارد بوشامب: **التربية فى اليـابان المعاصرة**، ترجمة وتعليـق محمد عبـد العليم مرسى؛ ط٢، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٦، ص٢٧.

(٣) إدوارد بوشامب (مرجع سابق)، ص٢٥، ٢٦.

(٤) المرجع السابق، ص٢٦.

(٥) المرجع السابق، ص٢٦.

وفى معرض الحديث عن استعارة اليابان للمنهج التربوى الأمريكى، ونظام الإدارة التعليمية الفرنسى، طبقت اليابان المبدأ القائل: (قلدوا الغرب ثم اسبقوه).

وجاء عام ١٨٨٠، ليشكل علامة مميزة على طريق انتهاء الاتجاه نحو الاستعارة التربوية وتقليد الغرب، وعلى بداية اتجاه آخر أكثر تطلعا نحو القومية اليابانية، فقد قدمت اليابان إلى مدارسها مقررا ذا طابع قومى فى التربية المهنية والخلقية، أطلق عليه «شوشن»، وأصبح جزءا من المنهج الدراسى فى مدارس اليابان، وظل قائما حتى نهاية الحرب العالمية الثانية[١]. وكان هذا المنهج يتضمن مجموعة من القواعد الموروثة فى اليابان، أهمها واجبات الولاء، والإخلاص، والطاعة، والانتماء للأرض اليابانية، وروح الجماعة . . وكان واحدا من أبرز آليات التناسق الثقافى فى كافة أنحاء الإمبراطورية اليابانية قبل الحرب.

وقد فرض الاحتلال الأمريكى لليابان بعد الحرب، ما يعرف بالإصلاحات الأمريكية للتعليم اليابانى. ويمكن تناول ذلك على النحو التالى:

وقد أكد منهج التعليم فى المدارس اليابانية قبل ١٩٤٥، على روح الانتماء والقومية اليابانية، وكان ذلك قد ظهر واضحا خلال فترة الحرب الروسية اليابانية (١٩٠٤-١٩٠٥) خاصة، حيث كانت محاور التعليم فى ذلك الوقت تدور حول الحرب، والحاجة إلى التضحية، كما دار تدريس العلوم والرياضيات وخاصة حول استخدام الغواصات والطوربيدات، والبريد عن طريق الحمام الزاجل، والموضوعات ذات الصبغة العسكرية وظل ظهور الطابع العسكرى فى مناهج التعليم حتى عام ١٩٣٨، عندما أكمل العسكريون سيطرتهم على النظام التعليمى، بدافع بناء الروح القومى، وعين الجنرال أراكى سادا، وزيرا للتعليم[٢].

على أن هذه الروح العسكرية التى دخل بها اليابانيون الحرب العالمية الثانية قد جرّت عليهم الويلات، فما أن جاء شهر أغسطس ١٩٤٥ حتى كان قد قُتل من البشر ما يقرب من المليونين، بالإضافة إلى عدة ملايين من الجرحى ومشوهى الحرب، وكانت المعاناه على أشدها، فهناك ١٨ مليونا من العاطلين، وأربعة آلاف مدرسة مدمرة تدميرا

---

(١) المرجع السابق، ص٢٧.

(٢) عبد الجواد بكر: **إرادة التغيير التربوى فى اليابان** (مرجع سابق)، ص ١١

كاملا، وآلاف المدارس التي هدمت أو أصيبت إصابات شديدة، إضافة إلى عجز كبير في أعداد المعلمين وفي أدوات التدريس(١).

أما العوامل السياسية الخارجية، فقد تمثلت فيما فرضه الحاكم العسكرى الأمريكي (مال آرثر) من شروط للمستعمر، للتأكد من محو آثار الروح القومية العسكرية بين اليابانين تتلخص في ثلاث كلمات تبدأ بحرف D الإنجليزى:

(أ) تجريد اليابان من النزعة العسكرية Demilitarization.

(ب) وضع اليابان على طريق الديمقراطية Democratization.

(جـ) تقليص قوى المركزية في السلطة اليابانية Decenteralization(٢).

وفي قطاع التعليم الياباني، استدعى الحاكم العسكرى بعثة تربوية أمريكية، مكونة من ٢٧ عضوا من كبار التربويين الأمريكيين، برئاسة ستودارد وإسحق كاندل، وذلك في شهر مارس ١٩٤٦، وقد دار عمل هذه البعثة حول المحاور التالية:

(أ) دراسة العوامل الثقافية المؤثرة في كافة نواحي الحياة اليابانية.

(ب) دراسة القضايا التربوية المعاصرة، والمشكلات المرتبطة بها.

(جـ) جمع البيانات عن كافة المعاهد التعليمية عن طريق الملاحظة المباشرة.

(د) وضع خطة إصلاح تربوى، وفق الرؤية الأمريكية(٣).

وقد اعتبر تقرير هذه اللجنة بمثابة الإطار التوجيهي، الذى انطلقت منه عمليات الإصلاح والتجديد التربوى. وأهم السمات البارزة في هذا التقرير(٤).

١- أنه عمل على تفتيت قوى المركزية الشديدة، التي اشتهر بها نظام التعليم الياباني، وذلك بغرض تهيئة المناخ المناسب للمعلمين للنمو المهني.

٢- أنه أصبح على اليابان أن تطبق النظام التعليمي الأمريكي، أو بعض تنظيماته وعملياته، فصار السلم التعليمي ٦ سنوات للابتدائي، تليها ٣ سنوات للمتوسط،

---

(1) B. Holmes, "Education in Japan, Competition in a Mass Systems", in:
- Holmes, B (ed.), **Equility and Freedom in Education: A Comparative Study**; George Allen & Unwin, London, 1985, pp. 209, 210.

(2) B. Holmes, Op. Cit., pp. 216, 217.

(٣) محمد منير مرسى: **الإصلاح والتجديد التربوى** (مرجع سابق)، ص٢٤٣.

(4) B. Holmes; Op. Cit., pp. 216-217.

ثم ٣ سنوات للتعليم الثانوى - وعلى أن تكون السنوات التسع الأولى إلزامية، وكذلك مجانية.

٣- التشديد على برامج التربية البدنية والتربية المهنية، فى كل المراحل التعليمية.

٤- أن تعليم الكبار قد لقى دفعة قوية، نحو تطوير برامجه.

٥- أنه وجَّه إلى ضرورة إعداد المعلم فى المستوى الجامعى لمدة ٤ سنوات.

٦- إحياء اللغة اليابانية المكتوبة.

ومن الملاحظ أن دعوة التقرير إلى تفتيت المركزية فى إدارة التعليم اليابانى كانت من الأمور التى تمسّك بها ماك آرثر، حيث كان يعتقد أن المركزية الشديدة التى كانت تدير بها السلطة اليابانية أمور البلاد، كانت وراء تلقين الشباب روح الحرب والنزوع إلى العسكرية[١]، ولكن اليابانيين آمنوا بعد ذلك بفكرة اللامركزية فى إدارة التعليم، على أساس أنها تؤدى إلى غرس مبادئ الديمقراطية واحترام الرأى الخاص بالجماعة، الذى يرتبط بشخصيتهم القومية، فقد بدأ اليابانيون فى التخفيف من شدة المركزية والاتجاه نحو اللامركزية، بدءا من عام ١٩٤٨، حيث أقر تشريع يقضى بتقليص معظم سلطات وزارة التربية، التى حددت سلطاتها فى توجيه النصائح، وجمع البيانات، وإجراء بعض الدراسات والبحوث التى ترتبط بالتعليم، كما أُلغى نظام التفتيش على المدارس تماما.

إلا أن هذه المعضلات السياسية والعسكرية، كانت بمثابة موجهات جديدة لإدارة التغيير التربوى فى اليابان، كى يستعيد زمام الأمور فى فترة ما بعد الاستقلال، لتبدأ إعادة البناء التربوى من جديد، ولكن وفق الرؤية اليابانية، التى استفادت من الخبرات الوافدة مع برنامج الإصلاح التربوى الأمريكى[٢].

ثالثا: إدارة التعليم وتمويله فى اليابان:

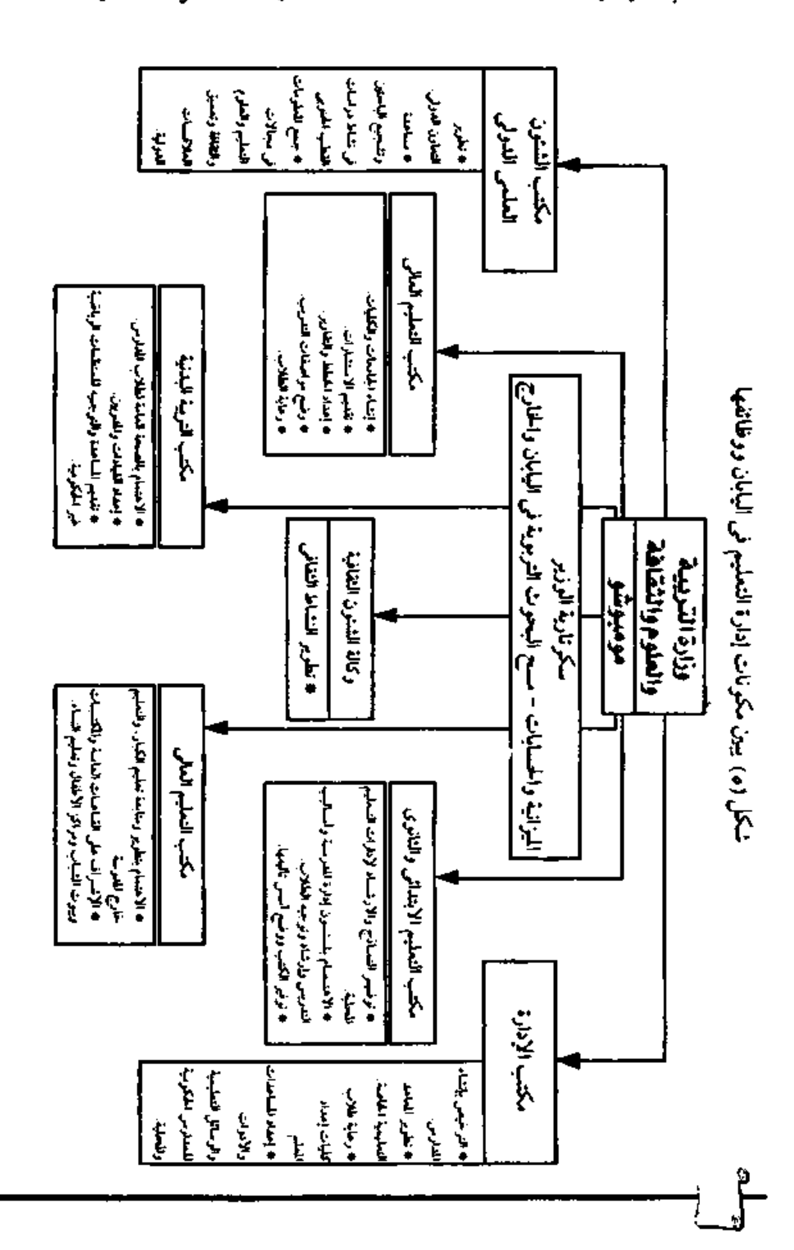
تعتبر وزارة التربية والعلوم الثقافية (مومبوشو) - فى اليابان - الوكالة الحكومية المسئولة عن إدارة وترقية وتطوير وتحديث التعليم، على كافة مستوياته المؤسسية والاجتماعية والثقافية والعلمية، وشئون المعتقدات، ويتكون الجهاز الإدارى فى هذه الوزارة من:

---

(1) Ibid., pp. 216, 217.

(٢) عبد الجواد بكر إرادة التغيير التربوى فى اليابان (مرجع سابق)، ص١١١

(١) سكرتارية الوزير. | (٢) مكتب التعليم الابتدائى والثانوى.
(٣) مكتب التعليم العالى. | (٤) مكتب الشئون العلمية الدولى.
(٥) مكتب التربية الاجتماعية. | (٦) مكتب التربية البدنية.
(٧) مكتب الإدارة. | (٨) وكالة الشئون الثقافية.



شكل (٥) يبين مكونات إدارة التعليم فى اليابان ووظائفها

ويمكن الحديث عن دور كل منها فى الإدارة على النحو التالى[1]:

* **سكرتارية الوزير**: وهى تهتم بالحالات العامة والميزانية والحسابات، كما تقوم بتزويد المركز الاستشارى التعليمى بالبحوث التى تتعلق بالتخطيط التعليمى طويل الأمد، بالإضافة إلى عمل مسح شامل للأبحاث التعليمية، تقارير فى شكل معلومات منسقة، حول كل الموضوعات التى تساهم فى ترقية العملية التعليمية.

* **مكتب التعليم الابتدائى والثانوى**: وهو يقوم بما يأتى:

(أ) توفير النماذج والإرشادات للنظم القائمة على إدارة التعليم المحلى وخدمات المواطنين.

(ب) توفير الكتب المدرسية التى تعطى مجانا.

(جـ) تأسيس ووضع المناهج التعليمية.

(د) الاهتمام بشئون تأليف الكتب وطبعها.

(هـ) الاهتمام بشئون مساعدات التعليم.

(و) تزويد من يهمه الأمر بالأدلة والإرشاد، فيما يتعلق بإدارة المدرسة، وأساليب التدريس، وإرشاد الطلاب وتوجيههم .. إلخ.

* **مكتب التعليم العالى**: وهذا المكتب مسئول عن:

(أ) إعداد التقارير والخطط الرئيسية للجامعات ومؤسسات العلوم والبحوث.

(ب) تقديم الاستشارة والمساعدة، فيما يتصل بالتعليم الجامعى.

(جـ) إنشاء الجامعات والكليات المتوسطة والكليات الفنية.

(د) وضع مواصفات التعليم والتدريب الفردى.

(هـ) رعاية الطلاب ومساعدتهم ماديا.

* **مكتب الشئون العلمية الدولى**: وهذا المكتب، يعتبر مسئولا عن العلوم وشئونها فى المجال الدولى، وهو يقوم بـ:

(أ) تقديم خدمات السكرتارية إلى الجمعية الوطنية اليابانية لليونسكو.

---

(١) محمد عبد القادر حاتم: الإدارة فى اليابان (مرجع سابق)، ص٩٣.

(ب) عمليات تطوير المعاهد والبحوث العلمية وكذا تخطيط البرامج التى من شأنها مساعدة عمليات تطوير التدريب فى مجال البحوث.

(جـ) تجميع المعلومات ووضعها فى حيز التنفيذ، وتطوير التعاون الدولى فى مجالات التعليم والعلوم والثقافة، وتطوير وتعميق هذه العلاقات.

(د) تحسين المعاهد وتطويرها.

(هـ) تشجيع الباحثين فى نشاطات دراسة القطب الجنوبى.

* **مكتب التربية الاجتماعية**: ويعتبر مسئولا عن تطوير التعليم والتربية الاجتماعية، بما فى ذلك التعليم خارج المدرسة بالنسبة للكبار، ويشمل ذلك التدريب وتوفير القيادات. والإشراف على القاعات العامة والمتاحف والمكتبات وبيوت الشباب ومراكز الأطفال ومراكز تعليم النساء.

* **مكتب التربية البدنية**: وتتصل أعمال هذا المكتب بـ:

(أ) الاهتمام بالصحة العامة للأطفال والطلبة فى المدارس، من خلال تزويدهم بأساليب التربية البدنية السليمة، لتحسين الصحة العامة لهم، وحمايتهم، مع تطوير أساليب التغذية.

(ب) الاهتمام بالتربية البدنية والرياضة، من خلال قيادات ومدربين أعدوا خصيصا لذلك، واختيار نوعية جيدة تساهم فى إعداد النشء، وكذلك تقديم المساعدة والنصيحة للمنظمات الرياضية غير الحكومية.

* **مكتب الإدارة**: ويهتم مكتب الإدارة بما يلى:

(أ) الترخيص بإنشاء المدارس القضائية والشرعية للطلبة.

(ب) المساعدة فى تطوير المعاهد التعليمية الخاصة.

(جـ) تقديم برامج الرعاية الاجتماعية للطلاب المعلمين (طلاب كلية التربية)، ولطلاب الوظائف المساعدة في التعليم، وتجهيز الأدوات والمساعدات بالمدارس الحكومية والمحلية.

* **وكالة الشئون الثقافية**: وهذه الوكالة مسئولة عن تطوير النشاطات والاهتمامات الثقافية، حيث تشمل وظائفها تطوير وتقدير الناحية العملية للموسيقى والفنون الرفيعة

والفنون الأخرى، وأيضا الفنون المحلية والثقافية . إضافة إلى المساعدة فى إنشاء المراكز الثقافية وفنون السمن، وتشجيع الأعمال الفنية الخلاقة والوكالة مسئولة أيضا عن الشئون المتعلقة بالإشراف على الانتفاع من الممتلكات الثقافية اليابانية، كالتصميم والحجز والترميم، وفتح أماكن عامة للجمهور فى تلك الممتلكات ... إلخ.

أما عن تمويل التعليم فى اليابان، فقد أدى الاهتمام بالتعليم فى اليابان، وإرساء قواعده وبنيته الأساسية، منذ بداية عصر التحديث الميجى، إلى توفير الأموال اللازمة لذلك، فتم دعم ميزانياته وتمويله، والتوسع فى ذلك، على أساس منطق سياسى توجيهى، هو أن مفتاح النهضة واللحاق بالغرب - الأكثر سبقا وحضارة - والتفوق عليه، وكذا التعويض البشرى بالمهارات والاستعدادات، لما حُرمت منه اليابان من مصادر طبيعية للثروة. وقد ظهرت آثار النمو فى التعليم، وخاصة العالى منه - فى التنظيم والبناء الفنى التكنولوجى، وجيل العمالة الماهرة والمدربة.

والتعليم الأساسى، يقدم مجانا للتلاميذ، على الرغم من أن الوالدين يدفعان بعض النفقات، التى تصل إلى حوالى ٧٠ جنيها إسترلينيا للمرحلة الابتدائية، وحوالى ١٠٠ جنيه إسترلينى للمرحلة الثانوية الدنيا (الإعدادية)، وحوالى ٢٤٠ جنيها استرلينيا للمرحلة الثانوية العليا، وهذه المصروفات التى يدفعها الآباء تمثل ١١٪ من قيمة الإنفاق الكلى على التعليم الابتدائى، و١٥٪ من قيمة الإنفاق الكلى على المرحلة الثانوية الدنيا، وحوالى ٢٣,٥٪ من الإنفاق الكلى على المرحلة الثانوية العليا[١].

أما المصروفات الدراسية للمرحلة الثانوية العليا، فهى ليست عالية، وليست معممة على جميع المدارس الثانوية فى أنحاء اليابان، وقد وصلت هذه المصروفات إلى حوالى ٣٦٠٠٠ ين يابانى (١٧٧ جنيها استرلينيا) فى عام ١٩٧٨، ووصلت هذه المصروفات فى المدارس الخاصة إلى حوالى ١٥١٠٠٠ ين يابانى (أو ما يعادل ٥٨٩ جنيها استرلينيا)، فى نفس العام[٢].

(١) بيومى ضحاوى (مرجع سابق)، ص٢٨٩، ٢٩٠.
(٢) المرجع السابق، ص٢٩٠.

رابعا: تنظيم التعليم ومراحله فى اليابان:

قبل تناول تنظيم التعليم اليابانى بمكوناته الأساسية وعملياته المتعددة يمكن إبراز ثلاثة جوانب رئيسية، هى طول العام الدراسى، وقبول الطلاب، والمبانى المدرسية، على النحو التالى:

١- طول العام الدراسى:

يبدأ العام الدراسى فى اليابان فى أول أبريل، وينتهى فى نهاية مارس من العام التالى، ويتكون العام الدراسى من ثلاثة فصول دراسية، كالتالى:

(١) الفصل الدراسى الأول: من أبريل وحتى يوليو.

(٢) الفصل الدراسى الثانى: من سبتمبر وحتى ديسمبر.

(٣) الفصل الدراسى الثالث: من يناير وحتى مارس (٣١ مارس).

والعام الدراسى، يصل عدد أيامه إلى ٢٤٠ يوما دراسيا فى العام، كما أن المدرسة تعمل لنصف الوقت فى أيام السبت من كل أسبوع، وتبدأ العطلة فى نهاية يوليو وتنتهى فى نهاية أغسطس[(١)].

٢- قبول الطلاب:

بلغ عدد المدارس فى اليابان فى عام ١٩٩٢: ٢٤٩٠١ مدرسة ابتدائية، و١١٢٦٦ مدرسة إعدادية (ثانوية دنيا)، و٥٥١٢ مدرسة ثانوية عليا[(٢)].

وُيتطلب القبول فى الكليات الفنية (التقنية)، إكمال الدراسة فى المرحلة المتوسطة (الثانوية الدنيا أو الإعدادية)، حيث تقدم هذه الكليات ٥ سنوات من الدراسة الكاملة لتدريب الفنيين. وقد تم إنشاء هذه الكليات فى عام ١٩٦٢[(٣)].

وفى الجامعات، يتم القبول على أساس اختيار الطلاب وفقا لامتحان قبول، إلى جانب الشهادات المعتمدة من المدارس الثانوية، وكذلك بالنسبة للمعاهد العليا. وقد

(١) إدوارد بوشامب (مرجع سابق)، ص٣٧، ٣٨.
(٢) مركز المعلومات (مرجع سابق)، ص٤٣.
(٣) المرجع السابق، ص٣٧.

أدخل امتحان الإنجاز المشترك كامتحان موحد، تم وضعه بهدف تقييم المعلومات الأساسية والعامة لدى المتقدمين إلى الجامعات القومية (الحكومية) والمحلية والخاصة (الأهلية)، من خريجي المدارس الثانوية. وقد أدخل هذا الامتحان كمرحلة أولى فى نظام امتحان القبول ذى المرحلتين، اعتبارا من العام الجامعى ١٩٧٩. أما المرحلة الثانية، فهى عبارة عن اختيار يجرى عن طريق المؤسسات التعليمية (كل جامعة على حدة)، بشكل فردى، لتحديد قبول نهائى للمتقدمين[١].

٣- المبانى المدرسية:

يتم تصميم المبانى المدرسية اليابانية بشكل يسمح بوجود الفراغ اللازم لإقامة التوسعات المستقبلية، والملاعب وأماكن المسابقات والاحتفالات اليومية، فى الصباح أو فى المناسبات، وكذلك مكان لحديقة المدرسة، حيث يقوم التلاميذ بأنفسهم بزراعة الخضروات والأزهار، إلى جانب الأماكن المخصصة لوضع دراجات التلاميذ.

وتتكون المبانى من عدة طوابق، وطرقات طويلة وواسعة أمام الفصول وحجرات الدراسة، كما يتم طلاء الحوائط بالمواد اللاصقة أو الزيت.

وهناك العديد من الأعمال الخاصة بالتلاميذ والطلاب، وخاصة المعارض التى تتلاءم وطبيعة الدراسة، والتى يشارك فيها التلاميذ والطلاب مشاركة حقيقية، كما أن الفصول الدراسية مغطاة من الداخل بأعمال التلاميذ، والنوافذ تتزين بالزهور والورود، وبعض الأعمال والمشروعات الفنية، التى قام بها التلاميذ[٢].

* * *

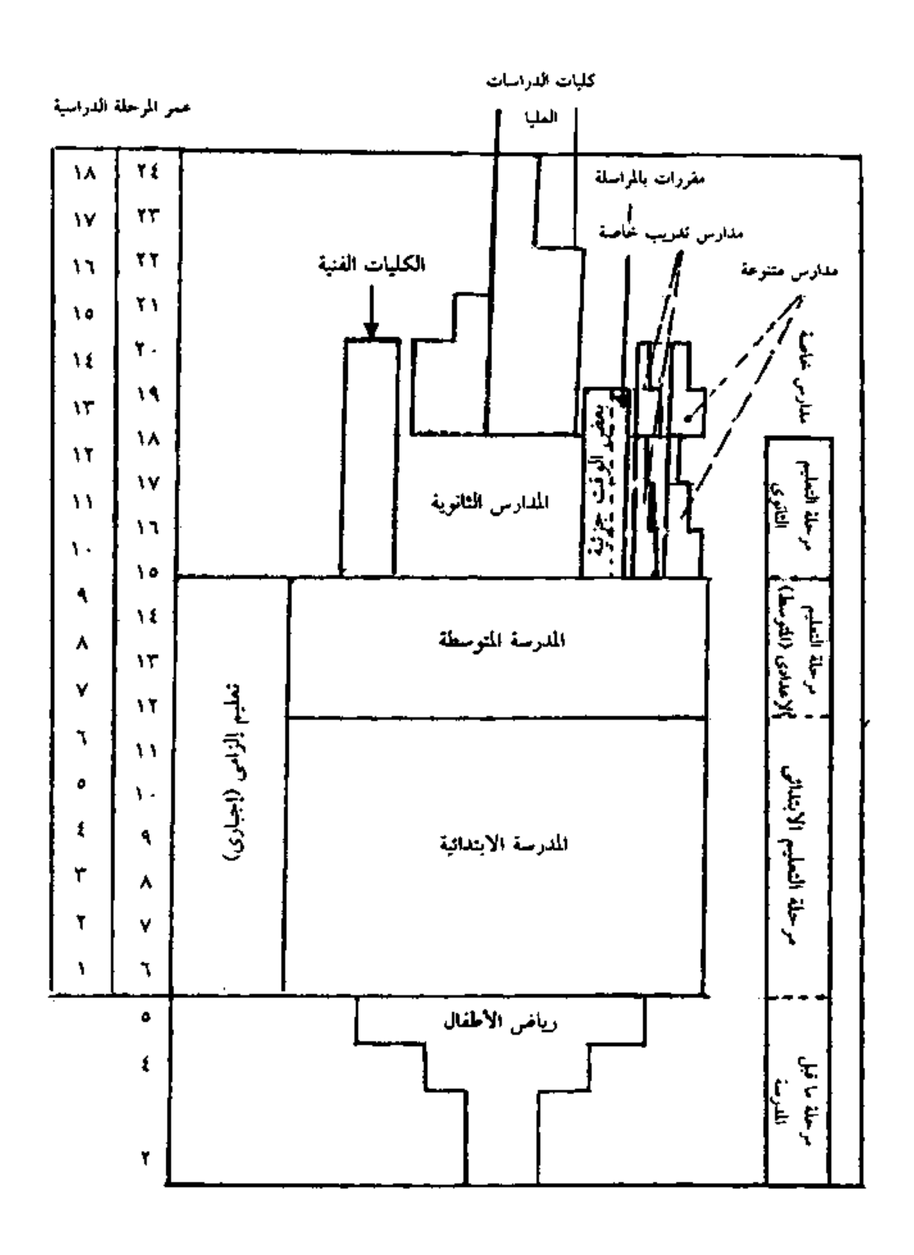
وأما عن تنظيم التعليم اليابانى، فإنه ينقسم إلى المراحل التالية، التى تتضح من الشكل التالى رقم (٥):

---

(١) المرجع السابق، ص٣٨

(٢) بيومى ضحاوى (مرجع سابق)، ص٢٧٨

شكل رقم (٦)
يوضح هيكل النظام التعليمى فى اليابان



١- **تعليم ما قبل المدرسة**: وهى مرحلة اختيارية، قد تصل مدتها إلى ٣ سنوات، وهى مرحلة تخضع غالبا لقطاع التعليم الخاص، فحوالى ٧٠٪ من رياض الأطفال خاصة، ولكن حسب سياسة اليابان التعليمية، فمناهجها تخضع لتوجيهات المجلس القومى للمناهج، الذى يتبع وزارة التعليم.

ويبدأ اليوم المدرسى فى هذه المرحلة فى الثامنة والنصف صباحا، بفترة اللعب الحر، تحت إشراف أعضاء هيئة التدريس، الذين يساعدون الأطفال فى تصميم وتشكيل لعبهم، أو استخدام اللعب القائمة فعلا.

ودور الحضانة لها برنامج يومى، ينتهى فى الساعة الواحدة ظهرا.

وفى عام ١٩٨٥، بلغت نسبة مدارس رياض الأطفال الخاصة إلى المجموع الكلى لمدارس رياض الأطفال ٥٨,٥٪، ونسبة المدارس المحلية ٤١,٢٪، والحكومية ٠,٣٪.

وتوجد فى اليابان مؤسسات للأطفال الرضع (حضانات نهارية) يطلق عليها (هويكو-جو).

٢- **التعليم الإلزامى**: حيث يُلزم القانون اليابانى الأطفال بين سن ٦-١٥ سنة، حضور ٦ سنوات فى المدرسة الابتدائية، وثلاث سنوات فى المرحلة الإعدادية (المتوسطة)، كما تقوم الحكومة المركزية والمحليات بتزويد أطفال الأسر الفقيرة بمنح خاصة، تغطى نفقات الغذاء المدرسى والرحلات المدرسية والمتطلبات المدرسية والرعاية الصحية وغيرها، كما توجد مدارس خاصة تتقاضى أجورا للراغبين فى ذلك، فى كافة مراحل التعليم، بما فى ذلك التعليم الجامعى، ولكن يخضع القبول فيها لشروط خاصة (إجراءات اختيار)[١].

وعلى الرغم من أن كل مدرسة ابتدائية تقوم بتنظيم مناهجها فى ضوء الأوضاع المحلية، ألا أنها تعتمد - بالدرجة الأولى - على ما تقدره وزارة التعليم من موضوعات للدراسة، حيث يتم اختيار الموضوعات التى يجب دراستها، وعدد الساعات لكل موضوع.

ومن موضوعات الدراسة فى المرحلة الابتدائية: اللغة اليابانية، والدراسات الاجتماعية، والحساب، والعلوم، والموسيقى، والفنون، والحرف اليدوية، والتدبير المنزلى، ثم التربية البدنية، كما تحتل التربية الخلقية مكانة خاصة.

ويتم توزيع هذه الموضوعات على ما يقرب من ٣٥ درسا لكل موضوع على مدار العام - أى بمعدل درس واحد أسبوعيا. كما أن النشاط - مثل مجالس الفصول، ونوادى النشاط والاحتفالات والجوانب الثقافية والرحلات المدرسية وغيرها - تمثل نسبة ٣٥ درسا فى العام خلال السنوات الثلاث الأولى، ثم ترتفع إلى ٧٠ درسا فى العام فى السنوات التالية.

---

(١) مركز المعلومات: **اليابان، بلاد الشمس المشرقة** (مرجع سابق)، ص٤٢.

وتركز المناهج بشكل واضح على اللغة اليابانية والحساب والتربية البدنية[1]. ويمكن مراجعة ذلك في الجدول رقم (١).

جدول (١): يبين عدد الساعات الدراسية لكل موضوع دراسى
فى المرحلة الابتدائية فى اليابان

الموضوع	السنوات الدراسية					
	١	٢	٣	٤	٥	٦
اللغة اليابانية	٢٨٢	٢٨٠	٢٨٠	٢٨٠	٢١٠	٢١٠
الدراسات الاجتماعية	٦٨	٧٠	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥
الحساب	١٣٦	١٧٥	١٧٥	١٧٥	١٧٥	١٧٥
العلوم	٦٨	٧٠	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥
الموسيقى	٦٨	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠
الفنون	٦٨	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠
الأعمال المنزلية (بنين، بنات)	-	-	-	-	٧٠	٧٠
التربية الرياضية	١٠٢	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥
التربية الأخلاقية	٣٤	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥
أنشطة أخرى / اجتماعات / نوادي/ نشاط	٣٤	٣٥	٣٥	٧٠	٧٠	٧٠
جملة عدد الساعات المقررة	٨٥٠	٩١٠	٩٨٠	١٠١٥	١٠١٥	١٠١٥

٣- **التعليم الثانوى**: تنقسم المدرسة الثانوية فى نظام التعليم اليابانى، إلى ثلاثة أنواع - أو مسارات - من المدارس الثانوية، هى مدارس الدوام الكامل (ومداها ثلاث سنوات)، ومدارس الدوام الجزئى (وهو مسائى غالبا)، ومدارس المراسلة (ومدى كل منهما أربع سنوات على الأقل.

وقد تسجيل ٩٧,٢٪ طالبا من مجموع طلاب المدارس الثانوية فى نظام الدوام الكامل، وذلك فى عام ١٩٨٦. والجدول التالى يوضح عدد الساعات الدراسية لكل موضوع دراسى خلال العام فى المرحلة الثانوية الدنيا (زمن الحصة ٥٠ دقيقة فى المرحلة الثانوية) جدول رقم (٢).

(١) بيومى ضحاوى (مرجع سابق)، ص٢٧٥.

جدول (٢)

يبين عدد الساعات الدراسية فى المرحلة الثانوية الدنيا فى اليابان(*)

الموضـــوع	السنوات الدراسية		
	١	٢	٣
اللغة اليابانية	١٧٥	١٤٠	١٤٠
الدراسات الاجتماعية	١٤٠	١٤٠	١٠٥
الحاسب	١٠٥	١٠٥	١٤٠
العلوم	١٠٥	١٠٥	١٤٠
الموسيقى	٧٠	٧٠	٣٥
الفنون	٧٠	٧٠	٣٥
الأعمال المنزلية (بنين، بنات)	١٠٥	١٠٥	١٠٥
التربية الرياضية	٧٠	٧٠	١٠٥
التربية الأخلاقية	٣٥	٣٥	٣٥
أنشطة أخرى	٧٠	٧٠	٧٠
اجتماعات / نوادى/ نشاط	١٠٥	١٠٥	١٤٠
جملة عدد الساعات المقررة	١٠٥٠	١٠٥٠	١٠٥٠

٤- **التعليم العالى**: أقيمت جامعات طوكيـو عام ١٨٧٧، وجامعة كيوتو عام ١٨٩٧، وجامعة توهوكو عام ١٩٠٧، وجامعة كـيوشو عام ١٩١٠، وجامعة هوكايدو عام ١٩١٨.

وتنقسم الجامعات إلـى حكومية ومحلية وأهلية، والجامعات الحـكومية موزعة على المدن الكبرى فى جميع أنحاء اليابان، بحيث توجد فى كل مقاطعة - على الأقل - جامـعة. وتتكون اليابان من ٤٦ مـقاطعة، وتخـضع الجامعـات اليابانية الحكومـية لإشراف وزارة التعليم، أمـا الجامعات المحلية، فـهى تحت إشراف السـلطات المحلية بالمقاطعات المحلية.

وقد روعى - عند إنشاء الجامعات - سد حاجات المقاطعة التى أقيمت فيها. ويصل عدد الجامـعات الأهلية إلى عدد يزيد عن عدد الجـامعات الحكومية والمحليـة معا.

(*) المصدر: بيومى محمد ضحاوى (مرجع سابق)، ص٢٧٧.

وبعض الجامعات الأهليـة (الخاصة) تتمتع بمنزلة علمية تفوق الجـامعات الحكومية، فيما عدا جامعة طوكيو.

وللجامعة - فى اليابان - ثلاث وظائف أساسية، هى:

(١) تزويد المجتـمع بالكثيـر من الخبـرات والمهارات الفنية والإدارية، لـدفع عجلة التنمية الاقتصادية، وتنشيط خططها.

(٢) القيام بالبحوث والدراسات التى تستهدف إيجاد حلول لمختلف المشكلات التى تقف فى سبيل النمو الاقتصادى والاجتماعى.

(٣) ترسيخ النظم والقـيم والمعايير والاتجاهات، اللازمـة لتشجيع التقـدم التقنى، فالتقنيـة الحديثة معرفة وخـبرة وأساليب ووسائل، وهى وليدة تربيـة علمية، تعطى العلوم الطبـيعية والفنون الـتقنية التطبـيقية مـا تستحق من اهتـمام فى مناهج وبرامج مـعـاهدها الفنيـة، المتـوسطة والعليـا، وكليـاتهـا العلمـيـة والهندسـية، التى تبنى فلـسفتها وتحدد أهدافها بما يلائم التقدم العلمى.

ومؤسـســات التعليم العـالى تنقسم إلى ٣ أنواع، فهى إمـا جامعات، وإمـا كليات فنيـة، معاهـد عليا، وتتـيح الجامـعات فـرصة الدراسـات العامـة قبل التـخرج، والدراسات العليا بعد التخرج.

ومدة الدراسة فى كليـات الجامعة ٤ سنوات للحصـول على درجة البكالوريوس أو الليـسانس، فيما عـدا دراسة الطب وطب الأسنان، التى تستمر لمدة ٦ سنوات[١]، والمعاهد العليا، تتيح فرصة الدراسة لمدة سنتين إلى ثلاث سنوات، بعد التخرج من المدرسة الثانوية. كـما يمكن أن تعد الدراسات التى تلقاها الطالب منفـصلة واجتاز امتحـاناتها فى هذه المعاهد، جزءا من الدراسات التى تؤدى للحـصول على درجة البكالوريوس أو الليسانس.

ويتطلب القبول فى الكليات التقنية إكمال الدراسة فى المرحلة المتوسطة (الإعدادية) أو الثانوية الدنيا، حـيث تقدم هذه الكليـات خمس سنوات من الدراسـة الكاملة لتدريب الفنـين، وقد أنشئت هذه الكليات فى عام ١٩٦٢[٢].

(١) المرجع السابق، ص٢٧٥، ٢٧٦.

(٢) إدوارد بوشامب (مرجع سابق)، ص٣٧، ٣٨.



٥- **الدراسات العليا**: تستمر دراسة الماجستير، لمدة سنتين بعد البكالوريوس أو الليسانس، أما دراسة الدكتوراه، فتستمر خمس سنوات، كما أن هناك دراسة منفصلة لنيل درجة الدكتوراه تستمر ٣ سنوات، لهؤلاء الذين حصلوا على الماجستير من قبل. وبالنسبة لدراسات الطب وطب الأسنان، فلا توجد دراسة لنيل درجة الماجستير، ولكن تصل فترة الدراسة لنيل درجة الدكتوراه فى كلية الطب إلى أربع سنوات، بعد الحصول على البكالوريوس[١].

خامسا: إعداد المعلمين وتدريبهم فى اليابان:

يتم إعداد المعلم لجميع المراحل فى معاهد إعداد المعلمين، أو فى الجامعات، وتشرف الوزارة على إعداد المناهج اللازمة لذلك، وتوافق عليها. ويمنح الطالب المتخرج من هذه المعاهد شهادات من فئتين:

الفئة الأولى: معلم المرحلة الثانوية العليا، بعد تخرجه من الجامعة (٤ سنوات) وحصوله على درجة الماجستير، ويمنح شهادة صلاحية للتدريس.

الفئة الثانية: معلم المراحل الأخرى، بعد تخرجه من الجامعة (٤ سنوات) وحصوله على شهادة الصلاحية للتدريس بعد ستة شهور.

ويوجد - ضمن هذه الفئة الثانية - معلم رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والثانوية الدنيا (المتوسطة)، ويدرس عامين بعد الانتهاء من الدراسة فى المرحلة الثانوية العليا، ويحصل على شهادة الصلاحية بعد ستة شهور من تخرجه واشتغاله بمهنة التدريس.

ويشمل منهج إعداد المعلم علوما تربوية (بنسبة ١٠٪)، وعلوما تخصصية (بنسبة ٩٠٪)، وذلك بالنسبة لإعداد معلم المرحلة الثانوية العليا.

أما منهج إعداد المعلم فى المستويات الأقل، فهى ٣٠٪ للعلوم التربوية، و ٧٠٪ للمواد التخصصية.

وتنظم الجامعات دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، ويهدف هذا التدريب إلى المحافظة على مستويات محددة للمعلمين، كما يهدف إلى الأداء المتطور، علما بأن نتيجة هذا التدريب تدخل فى عملية ترقية المعلمين[٢].

---

(١) ادوين رايشاور (مرجع سابق)، ص٢٤٨، ٢٤٩

(٢) محمد منير مرسى. المرجع فى التربية المقارنة (مرجع سابق)

ويضم اتحاد المعلمين اليابانى حوالى ٥٥٪ من المعلمين فى اليابان، حسب إحصاء عام ١٩٧٧، بينما كان يضم حوالى ٨٦٪ عام ١٩٥٨، كما أن هناك حوالى ٢٥٪ من المعلمين ليسوا أعضاء فى أى اتحاد، على الرغم من أن اتحادات المعلمين ساعدتهم كثيرا فى التغلب على مشكلاتهم الاقتصادية، ورفع مكانتهم الاجتماعية، بعد خروجهم من تحت مظلة طبقة الساموراى (المحاربين)، حيث كان معظمهم يعملون فى مهنة التدريس، فأضافوا إلى مهنة التدريس مكانة عالية، بسبب تمتع هذه الطبقة بوضع اجتماعى متميز فى اليابان.

* * *

ومما تجدر الإشارة إليه أن المجلس القومى لإصلاح التعليم فى اليابان NCER - فى تقريره المكون من أربعة أجزاء - فى ٧ أغسطس ١٩٨٧ - والذى يتضمن أهم صور الإصلاح المقترحة فى المرحلة الابتدائية والثانوية بقسميها (الإعدادى، والثانوى) كان من توصياته:

١- إلغاء مقررات العلوم والمواد الاجتماعية فى الصفين الأول والثانى الابتدائيين، وتقديم مقرر جديد عنوانه (دراسة الحياة)، كمقرر متكامل.

٢- التركيز فى الصفين الثالث والرابع على مناهج المواطنة واختيار الأصدقاء.

٣- توسيع نطاق المواد الاختيارية فى المرحلتين الإعدادية والثانوية.

٤- جعل مادة الاقتصاد المنزلى إجبارية للبنين والبنات فى المرحلة الثانوية.

٥- النظر فى جعل أيام الدراسة الأسبوعية ٥ خمسة أيام.

٦- تغيير عدد ساعات الدراسة (الحصص المدرسية) السنوية.

٧- الاهتمام بتنويع مصادر التعلم، وعدم الاقتصار على الكتاب المقرر.

٨- الاهتمام باستخدام إستراتيجيات وطرق تدريس متنوعة.

٩- التركيز على مقررات «طرق التدريس» فى برامج إعداد المعلم.

١٠- الاهتمام بدراسة وتدريس التربية الخلقية.

ويتضمن التقرير الأول من هذه التقارير تحديد اتجاه أساسى لإصلاح التعليم، ومقترحات محددة كخطوة أولى لتنفيذ الإصلاحات اللازمة. أما التقرير الثانى فقد تضمن توصيات خاصة باتجاهات أساسية للتربية فى القرن الحادى والعشرين، وبالقضايا

التربوية المرتبطة بالبيت والمدرسة والمجتمع. وأما التقرير الثالث، فقد ركز على الفردية والتعلم مدى الحياة. وأما التقرير الرابع، فقد قدم مجموعة توصيات خاصة بموعد بداية العام الدراسى، الذى يعتبر أحد الموضوعات التربوية المهمة، المثيرة للجدل[١].

وقد ساعد النمو الاقتصادى الهائل فى ثمانينات القرن العشرين، على تنفيذ كثير من الإصلاحات التربوية داخل المدرسة، واستخدام تكنولوجيا التعليم بها. وتشير تقارير وزارة التربية اليابانية إلى أنه فى عام ١٩٨٠، كان فى كل مدرسة يابانية - بلا استثناء تقريبا - آلة لعرض الأفلام، وسجلات صوتية، وأجهزة تليفزيون، كما أن هناك استخداما متزايدا لأجهزة الفيديو[٢].

إن أهم تطور حدث فى التربية اليابانية، هو أن هذه التربية صارت تقوم على المبادرة الحرة لدى الأفراد[٣]، فصار المتعلّم يربى ليكون «كل واحد منهم فردا بنفسه، وليس فقط فردا متعاونا مع مجموعة، فقد كان نموذج العمل فى مجموعات متجانسة متوافقة مهما، حتى يمكن لليابان أن تلحق بالدول المتقدمة»[٤]. وصار النظام التعليمى مسئولا عن توفير «أفراد متميزين مبدعين، قادرين على العمل فى مجموعات ليست بالضرورة متجانسة»[٥] - على حد تعبير هيروشى كيدا.

---

(١) ميرى هوايت: **التربية والتحدى (التجربة اليابانية)**، عرض وتعليق سعد مرسى أحمد وكوثر حسين كوجك؛ عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩١، ص٣٢٢، ٣٢٣.

(٢) محمد منير مرسى: **الإصلاح والتجديد التربوى** (مرجع سابق)، ص٢٤٤، ٢٤٥.

(٣) فيدريكو مايور ثاراجوثا: **نظرة فى مستقبل البشرية**، ترجمة محمود على مكى؛ الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، دار العالم العربى للطباعة، القاهرة، ١٩٩٠، ص٧٠.

(٤) المرجع السابق، ص٢٩٢.

(5) Hiroshi Kida, "The Third Educational Reform in Japan: It's Characteristics", **Education Today**, Journal of the College of Preceptors, Vol. 35, No. 3, 1985, pp. 32-37.

مراجع الفصل الثامن

١- البنك الدولى: **تقرير عن التنمية فى العالم «الدولة فى عالم متغير»** - أعد الترجمة العربية مركز الأهرام للترجمة والنشر؛ الأهرام - قليوب، يونيو ١٩٩٧.

٢- البنك الدولى: **تقرير عن التنمية فى العالم «من الخطة إلى السوق»** - أعد الترجمة العربية مركز الأهرام للترجمة والنشر؛ الأهرام، قليوب، ١٩٩٦.

٣- سليمان مظهر: **النمور الصغيرة الزاحفة، جولة فى ربوع: إندونيسيا وماليزيا وتايلاند وفيتنام**؛ الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ١٩٩٨.

٤- عبد الغنى عبود: **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة**؛ ط٤، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٠.

٥- مجدى المهدى، أمل حرات: «دراسة وصفية تحليلية لنظام التعليم فى إندونيسيا» - بحوث ودراسات المؤتمر السنوى الخامس عشر لقسم أصول التربية - **العولمة ونظام التعليم فى الوطن العربى «رؤية مستقبلية»**، ١٢-١٣ ديسمبر ١٩٩٨؛ دار جامعة المنصورة للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة ١٩٩٨، ص ٢٠٨-٣٠٨.

٦- محسن أحمد الخضيرى: **الإدارة فى دول النمور الآسيوية**؛ إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٦.

٧- محمد سالمان طايع: «إندونيسيا» - الفصل التاسع من:

محمد السيد سليم، ونيفين عبد المنعم مسعد: **العلاقة بين الديمقراطية والتنمية فى آسيا**؛ مركز الدراسات الآسيوية، جامعة القاهرة، القاهرة، ١٩٩٧.

٨- هدى ميتكيس: «الإسلام والتنمية فى إندونيسيا»، **مؤتمر الإسلام والتنمية**؛ مركز الدراسات الآسيوية، جامعة القاهرة ٢٢ نوفمبر ١٩٩٧، القاهرة، ١٩٩٧.

٩- هدى ميتكيس: «الحركة الإسلامية فى إندونيسيا بين المرجعية الدينية والثقافة التقليدية» - الفصل العاشر من:

علا عبد العزيز أبو زيد (محرر): **الحركات الإسلامية فى آسيا**؛ مركز الدراسات الآسيوية، جامعة القاهرة، القاهرة، ١٩٩٨

١٠- وزارة الإعلام: **العالم بين يديك** ، الباب الثالث؛ الهيئة العامة للاستعلامات، القاهرة، ١٩٩٤، ص٥٩.

11. Adams, Boediono & Don: "The 25-Year Educational Plan in Indonesia" No. 24 in:

    - W.K. Cummings & N.F. McGinn, **International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century**; Oxford; Elsevier Science Ltd., 1997.

12. Hiroshi, Kida: "The Third Educational Reform in Japan: It's Characteristics" **Education Today, Journal of the College of Preceptors**, Vol. 35, No. 3, 1985.

13. Meesook, O.A.; **Financing and Equity in the Social Sectors in Indonesia Some Policy**, World Bank Staff Working Papers No. 703, (The World Bank, Washington, D.C., 1984).

14. Postlethwaite, T.V. (ed.): **The Encyclopedia of Compara Education and National Systems of Education**; Pergam Press, Oxford, 1988, pp. 358-59.

الفصل التاسع
نظام التعليم فى إندونيسيا

تقديم:

إندونيسيا من الدول البالغة التأثير الثقافى والاقتصادى والسياسى فى منطقة شرق وجنوب شرقى آسيا على وجه الخصوص. وقد أدت التجربة الإندونيسية فى التنمية، - خاصة فى السنوات الأخيرة - إلى عدة تأثيرات بالغة الأهمية فى المنطقة ذاتها، وأيضا فى النظام الدولى المعاصر. وترجع هذه الأهمية وتلك التأثيرات المتعددة، إلى أن لإندونيسيا تجربة فى التنمية، لا يقل عمرها عن خمسين عاما، زخرت بالعديد من التفاعلات المحلية والإقليمية والدولية، وواجهت فيها الدولة العديد من التحديات، التى يمكن أن تعرقل كيان ونظام دولة نامية.

ومن أبرز السمات التى ميزت المجتمع الإندونيسى فى هذه الفترة، الإعلاء من شأن اعتبارات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، كمحرك رئيسى للمجتمع، حتى على الجانب السياسى، الذى يمكنه توفير المناخ المناسب للاستقرار المجتمعى، والتنمية الاقتصادية.

وقد آزر هذا الإعلاء، قدرة المؤسسة العسكرية - التى هى جزء من المجتمع - من السيطرة على كافة جوانب النشاط فى البلاد، وحرصها على تحقيق سياسات بناء مجتمع أكثر نماءً، وأكثر انفتاحا على العالم، والاهتمام ببناء الصناعات الحديثة.

وعند النظر فى نظام التعليم الإندونيسى فى التسعينات من القرن العشرين، فإننا نجده يعكس النجاحات السابقة، ويثابر على حل مشكلاته.

وتقوم الإدارة التعليمية المركزية بتنمية وتطوير عملها، عن طريق أجهزة إدارية مركبة، ساعدت فى تحقيق هذه النجاحات، بالرغم من الاتساع الجغرافى، والتنوع اللغوى والثقافى فى إندونيسيا عن طريق نظام تعليمى قومى متكامل يضم كل قطاعات ومعاهد التعليم. ونمو هذا النظام التعليمى على نحو رائع، فى الفترة من ١٩٧٠ وحتى ١٩٩٠؛ فالمعدل العالمى للتعليم الابتدائى قد تحقق، ونما التعليم الثانوى بنسبة من ١٠٪ إلى ٤٠٪، كما نمت معدلات الالتحاق بالتعليم العالى، من أقل من ٢٪، إلى أكثر من ٧٪[1].

---

(1) Boediono and Don Adams: "The 25-Year Educational Plan in Indonesia", No. 24, in: Cummings, W.K. & N.F McGinn, **International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-first Century**; Elsevier Science Ltd., Oxford, 1997, p. 408.

وعند النظر فى الوضع الاقتصادى لإندونيسيا، فإننا نجد أنها تقع ضمن المنطقة الاقتصادية الثالثة، فى شرقى آسيا - حسب تقسيم الاقتصاديين لهذه المنطقة، حيث تضم المنطقة الأولى اليابان، وتضم الثانية منطقة النمور الأربعة فى جنوب شرقى آسيا، وتشمل كوريا الجنوبية وتايوان وسنغافوره وهونج كونج، وأما المنطقة الثالثة، فتضم إندونيسيا وماليزيا وتايلاند(١). وهذه الدول الثلاث ذات علاقات وطيدة مع اليابان، وتتلقى استثمارات يابانية متعددة.

وتتمتع مجموعات الدول سالفة الذكر، بخصائص أساسية مشتركة، رغم الفوارق المتعددة فيما بينها، ويقف على قمة هذه الخصائص الأساسية المشتركة: الاهتمام الشديد بالتعليم، وبإصلاح وتطوير نظم التعليم، بما يتوافق مع حاجاتها فى النمو الاقتصادى والاجتماعى، وتحقيق التفاعل المطلوب مع المجتمع العالمى. وهناك سمة مميزة للإصلاح التعليمى فى مجموعات الدول الشرق آسيوية المذكورة وهى تركيز العملية التعليمية على المهارات التكنولوجية الجماعية، أكثر من تركيزها على هذه المهارات فى صورة فردية(٢)، تماما كما حدث فى اليابان من قبل، على نحو ما كتب هيروشى كيدا(٣).

وهكذا يمكن القول إن إندونيسيا من دول شرقى آسيا التى ازدهرت اقتصاديا، بفضل معدلات النمو المرتفعة التى حققتها عن طريق التوسع فى الصادرات، وقد اجتذبت هذه الدول رؤوس أموال واستثمارات ضخمة، غربية ويابانية، خلال السنوات الماضية، اعتمادا على العمالة الرخيصة فى عدد من الصناعات التحويلية، وحققت معدلات نمو ما بين ٨٪ إلى ١٠٪(٤). وما حدث ويحدث من مشكلات، إنما كان سببه معدلات الإنفاق الاستهلاكى العالية، وعدم وضع أطر قانونية محكمة، لضمانات القروض والمضاربات فى العملة .. وأيضا بسبب التوجيه المركزى الشديد من قبل الدولة، وإن كان كل ذلك، كان له آثاره السلبية على المستوى الاقتصادى، فإن هناك أمرا مهما، ألا وهو نجاح النظام التعليمى فى توفير العمالة المدربة والماهرة .. أى توفير

---

(١) سليمان مظهر: **النمور الصغيرة الزاحفة، جولة فى ربوع إندونيسيا وماليزيا وتايلاند وفيتنام**؛ الدار المصرية اللبنانية - القاهرة ١٩٩٨، ص١٤.

(2) Kida Hiroshi: "The Third Educational Reform in Japan: It's Characteristic", **Journal of the College of Preceptors**, Vol. 35, No. 3, 1985, pp. 32-37.

(٣) سليمان مظهر (المرجع الأسبق)، ص١٩، ٢٠.

(٤) محسن أحمد الخضيرى. **الإدارة فى دول النمور الآسيوية**، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٦، ص١

رأس المال البشرى الدائم، بما حققه من مؤسسات، وبنية أساسية، وتنظيمات إدارية، تيسر الأداء، وتحقق كفاءة العمل(١).

أولا: الشخصية القومية الإندونيسية:

تتداخل مجموعة من العوامل الثقافية، لتحديد ملامح الشخصية القومية الإندونيسية، ومن هذه العوامل:

١ - **العامل الجغرافى:** حيث تعد إندونيسيا، أكبر دولة أرخبيلية فى العالم، فهى تتكون من عدد من الجزر، يبلغ ١٣,٦٦٧ جزيرة، منها ستة آلاف جزيرة فقط مأهولة بالسكان، وهى تمتد على طول خط الاستواء، وتقع بين ميحطين، هما المحيط الهادى شرقا، والمحيط الهندى جنوبا، وتبلغ مساحة إندونيسيا حوالى ٥,١٩٣,٢٥٠ كم٢. كما تعد مساحة الماء فيها أربعة أضعاف اليابسة، حتى تبلغ ٧,٩ كم٢، بينما مساحة اليابسة ١,٩كم٢ (بالمليون).

وأهم هذه الجزر: سومطره وجاوه ومادوزا وكاليمنتان وساليوزى وإيريان صايا.

وتعد إندونيسيا رابع دولة فى العالم من حيث عدد السكان بعد الصين والهند والاتحاد السوفيتى السابق، والولايات المتحدة الأمريكية، حيث يبلغ تعدادها حوالى ١٩٠ مليون نسمة(٢).

وقد أدى الانتشار الجغرافى الواسع لإندونيسيا، إلى تكوين مجموعات ثقافية متنوعة منعزلة، نتيجة لهذا الامتداد البحرى الواسع، وكذلك الجبال والأدغال الكثيفة فى الجزر.

وقد أدى هذا الانعزال (عامل طبيعى) إلى نمو أكثر من ٤٠٠ لغة ولهجة، وأدت هذه - بدورها - إلى العديد من المشكلات السياسية والتربوية، كما أدى هذا الوضع الجغرافى الطبيعى، وطريقة انتشار السكان وتوزيعهم على اليابسة، إلى خلق العديد من المشكلات الإدارية للنظام التعليمى الإندونيسى - كما سنرى فيما بعد - كما أدى أيضا إلى صعوبات جمة فى عملية الإحصاء السكانى والبيئى، التى تلزم لإعداد خطط التنمية القومية(٣).

---

(١) عبد الغنى عبود: **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة**؛ ط٤، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٠، ص١٩١-١٩٤.

(٢) وزارة الإعلام: **العالم بين يديك**، الباب الثالث؛ الهيئة العامة للاستعلامات، القاهرة، ١٩٩٤، ص٥٩.

(3) T.V., Postlethwaite, (Ed.): **The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education**; Pergamon Pres, Oxford, 1988, pp. 358-59.

٢- **العامل التاريخى والسياسى**: حيث نجد ضم العامل التاريخى والعامل السياسى معا فى حالة إندونيسيا ضروريا لفهم سمات وخصائص الشخصية القومية الإندونيسية، فقد وقعت إندونيسيا أسيرة للاحتلال الهولندى لفترة طويلة جدا، من القرن السابع عشر، وحتى أوائل القرن العشرين (ما يقرب من ٣٥٠ سنة). وقد عرفت إندونيسيا الدين الإسلامى خلال هذه الفترة، وذلك من التجار الهنود. وقد انتشر الدين الإسلامى بين سكان الجزر المختلفة، ليصبح الدين السائد فيها.

وكانت سومطرة، أول الجزر الإندونيسية اعتناقا للإسلام، نتيجة موقعها على الطريق التجارى بين الهند وفارس وشبه جزيرة العرب من ناحية، وبين الصين وما يليها شرقا من ناحية أخرى. ومن سومطرة امتد الإسلام إلى جاوة، وإلى قسم من كاليمنتان (فى جزيرة بورنيو)، وسليبيس، والجزر الشرقية[1].

وفى عام ١٩٤٢، احتل الجيش اليابانى شرق الإنديز، وطرد المحتلين الهولنديين. وخضعت هذه الجزر لحكم اليابان حتى هزيمتها فى نهاية ١٩٤٥. وفى ١٧ أغسطس، عاود الهولنديون احتلالهم الإنديز، وحاربهم السكان، حتى طردوهم بعد ٤ سنوات، وأعلنوا استقلالهم عام ١٩٤٩[2].

وقد تأثرت إندونيسيا ونظامها التعليمى بالاحتلال الهولندى، فقد التحق بالتعليم فئة قليلة من السكان قبل عام ١٩٤٢، ولكن بعد الاستقلال - وفى عام ١٩٥٠، على وجه التحديد - وضعت الحكومة خطة لتعليم الأطفال الإندونيسيين من سن السادسة، تعليما إلزاميا حسب قانون التعليم الأساسى[3].

ويمكن القول إن العديد من التحولات عميقة الأثر قد حدثت فى المجتمع الإندونيسى خلال الخمسين عاما الماضية، وهذه التحولات يتداخل فيها ما هو سياسى، مع ما هو اقتصادى، مع ما هو اجتماعى وثقافى، وخاصة أن النظام السياسى له طابعه الرئيسى الخاص، وهو الارتباط بشخصية الحاكم ارتباطا شديدا، وقيام المؤسسة العسكرية بأدوار سياسية هامة فى المجتمع الإندونيسى، ويبدو ذلك فى التحول من حكم سوكارنو، إلى حكم سوهارتو، إلى حكم يوسف حبيبى، إلى حكم عبد الرحمن واحد فقد أدى التحول من حكم سوكارنو إلى حكم سوهارتو إلى تغيير فى الملامح السياسية

---

(١) سليمان مظهر (مرجع سابق)، ص٤٦.

(2) Ibid, p. 358.

(3) Ibid., p. 359.

للنظام، تبعته تغيرات اقتصادية واجتماعية. كما أدت المتغيرات الاقتصادية في أواخر ١٩٩٧ وأوائل عام ١٩٩٨ إلى تحول سياسي مهم آخر، من حكم سوهارتو إلى حكم حبيبي.

لقد كان نظام سوكارنو الاشتراكي يقوم أساسا على التخطيط المركزى والتوجهات الاشتراكية، فجرى التحول إلى نظام سوهارتو الرأسمالي، الذى يقوم على اقتصاد السوق الحر والتوجهات الليبرالية الرأسمالية. وكما كان القضاء على الاستعمار الهولندى وتصفية جذوره بمثابة نقطة الانطلاق للرئيس سوكارنو نحو تأسيس نموذجه الاشتراكى - كان القضاء على الشيوعية، والعمل على استتباب الأمن والاستقرار فى البلاد، هو نقطة انطلاق الرئيس سوهارتو نحو تدعيم التنمية الاقتصادية ذات التوجه الرأسمالى، وبناء نظام اقتصادى رأسمالى متقدم.

وابتداءً من عام ١٩٦٨، بدأ النظام السياسى الإندونيسى ينبض بالحياة، وأخذ يخطو خطى متسارعة نحو تحقيق التنمية الاقتصادية، وتوالت التحولات الكيفية التى شهده، وراح معدل إيقاعها يتسارع، وخصوصا على المستوى الاقتصادى، وفى المقابل ظل التحول السياسى محدودا[١].

ويشير التاريخ السياسى لإندونيسيا إلى اضطراب الحياة السياسية، كعدم الاستقرار المؤسساتى، وتعثر العملية الديمقراطية، ويعود ذلك إلى عدم التزام الحكومة بتطبيق السياسات والميكانيزمات اللازمة لتحقيق الديمقراطية الليبرالية. وفى المقابل كانت ديمقراطية البانشاسيلا، بقيمها الإندونيسية، هى الهدف الأساسى للعملية السياسية.

وقد ورد مفهوم «ديمقراطية البانشاسيلا» فى الفقرة (٤) من دستور ١٩٤٥، حيث أصبحت البانشاسيلا هى عقيدة النظام وفلسفته وأيديولوجيته. وكلمة بانشاسيلا، هى تعريب كلمة Pancasila، وهى كلمة إندونيسية مكونة من مقطعين الأول Panca، ويعنى خمسة، والثانى Sila، ويعنى مبدأ، وهكذا تصبح الكلمة إجمالا المبادئ الخمسة[٢].

---

(١) محمد سالمان طايع: «إندونيسيا» - الفصل التاسع من:
- محمد السيد سليم، ونيفين عبد المنعم مسعد: **العلاقة بين الديمقراطية والتنمية فى آسيا**؛ مركز الدراسات الآسيوية، جامعة القاهرة، القاهرة، ١٩٩٧، ص٢٦٣-٢٧٣.

(٢) المرجع السابق، ص٢٧٤.

وعلى الرغم من تشكيل المسلمين لغالبية الشعب الإندونيسى (٩٠٪)، وبروز تنظيمات سياسية إسلامية فى مرحلة مبكرة خلال الأربعينات، تدعو إلى إرساء دعائم دولة إسلامية، مثل حركة دار الإسلام فى جاوة الغربية .. إلا أن مختلف الحكومات قد رفضت أى دعوة لتأسيس دولة إسلامية، حيث تم تبنى البانكاسيلا كأساس لأيديولوجية الدولة، مما قاد - طبقا لما ارتآه البعض - إلى مزيد من إحباط السلام التقليدى داخل إندونيسيا، وتغذية بعض التنظيمات الإسلامية المتشددة، وإثارة بعض أعمال العنف.

هذا وتستند البانكاسيلا - أو المبادئ الخمسة - إلى خمسة أركان أساسية، هى:

(١) الإيمان بالوحدانية الإلهية. (٢) الإنسانية العادلة المتحضرة.

(٣) وحدة الأمة الإندونيسية. (٤) الديمقراطية الموجهة.

(٥) العدالة الاجتماعية[١].

وقد تعهدت الأحزاب الإندونيسية - بما فيها الأحزاب الإسلامية - باتباع فلسفة البانكاسيلا. وبقبول ذلك، تكون قد التزمت بعدم خوض الحملات الانتخابية تحت أية شعارات دينية.

ويرجع تقبل البانكاسيلا من قبل مختلف التنظيمات السياسية، إلى سماحها بحيز متسع من حرية الحركة، مما يسمح بتعايش عدد من القيم المتعارضة، ففى حين دافع الشعب الإندونيسى عن قيم الحرية والاستقلال، فى الفترة من ١٩٤٥-١٩٤٩، فإنه خاض تجربة برلمانية فى الفترة من ١٩٥٠-١٩٥٧، ثم سرعان ما تحول سنة ١٩٥٧-١٩٥٨، لتأييد ما عرف بالديمقراطية الموجهة، التى طرحها سوكارنو كبديل للديمقراطية البرلمانية.

ومع تولى سوهارتو مقاليد السلطة، عرف المجتمع الإندونيسى - فى ظل أيديولوجية البانكاسيلا - ما سمى بالنظام الجديد، لنفض غبار الفكر الاشتراكى والاتجاه نحو الاقتصاد الحر.

(١) هدى ميتكيس. «الحركة الإسلامية فى إندونيسيا بين المرجعية الدينية والثقافة التقليدية» - الفصل العاشر من. علا عبد العزيز ابو زيد (محرر). **الحركات الإسلامية فى آسيا**؛ مركز الدراسات الأسيوية، جامعة القاهرة، القاهرة، ١٩٩٨، ص٣٨٨-٣٩٠.

وعادة ما تنظر القوى السياسية فى البلاد، والمتمثلة فى كل من القيادة والجيش ورجال الأعمال والحركات الإسلامية، إلى قضايا المجتمع، من خلال أحكام مطلقة، غير قابلة للمساومة، بيد أن مقولات البانكاسيلا بشأن قبول التعددية السياسية، وتوفر لغة الحوار، نجحت - إلى حد كبير - فى أن تحول دون تفرد إحداها بالسلطة، باعتبارها من أهم المحددات الحاكمة للسياسة الإندونيسية.

على أنه لا يجب أن يغيب عن الأذهان أن القيم الاجتماعية الإندونيسية لا تتوافق دائما مع الفكر الديمقراطى الغربى، وذلك على غرار كثير من دول جنوب شرقى آسيا، ويتبدى ذلك فى رسوخ قيم العمل الجماعى، والتعاون الاجتماعى، وأهمية الكيان الأسرى، وإن أولت الحكومة (النظام الجديد، بقيادة سوهارتو) اهتماما خاصا بتحقيق التنمية، فى ظل شعار التنمية الثلاثية، التى تتمثل فى تحقيق التقدم الاقتصادى، وتحقيق الاستقرار السياسى، والتوزيع العادل لعوائد التنمية[1]. ومن هنا أعرب الإسلاميون عن تخوفهم من إمكانية غلبة البانكاسيلا المعززة حكوميا وسياسيا، على مبادئ الإسلام، فى أكبر دولة إسلامية.

٣- **العوامل الدينية**: حيث أثرت العوامل الدينية تأثيرا فاعلا فى تكوين الشخصية القومية الإندونيسية، حيث يدين ما يقرب من ٩٠٪ من سكان إندونيسيا بالإسلام، وتتوزع النسبة الباقية بين كل من الكاثوليك والبروتستانت، يليها الأقليات البوذية، ثم الهندوسية. ويتدرج الالتزام الشديد بتطبيق مبادئ الإسلام من المركز أى جزيرة جاوه، التى يسكنها السانترى والأبانجان، إلى الجزر التى تحيط بالمركز، والتى يقل فيها هذا الالتزام. وقلة الالتزام هذه تعنى خلط بعض الممارسات الإسلامية بالمفاهيم التقليدية الموروثة فى جاوه، والتى تضرب بجذورها فى ثقافة منطقة جنوب شرقى آسيا.

كما يتباين التمسك بتعاليم الإسلام بين سكان منطقة جاوه نفسها، وبين كل من السانترى والأبانجان، فالأولى تعلن التزامها بالتعاليم الدينية، ويحرص كثير من أفرادها، وخاصة فى المناطق الريفية، على تربية النشء فى مدارس دينية، ويندر أن يدرس أبناء السانترى الحضريون فى مدارس علمانية. وللسانترى دور مهم فى النشاط الاقتصادى للدولة، حيث قامت هذه المجموعة الدينية بإنشاء ما سمى باتحاد السانترى لأصحاب المشروعات فى جاكرتا[2].

---

(١) المرجع السابق، ص ٣٩٠.

(٢) هدى ميتكيس: «الإسلام والتنمية فى إندونيسيا»، **مؤتمر الإسلام والتنمية**، مركز الدراسات الأسيوية، جامعة القاهرة، ٢٢ نوفمبر ١٩٩٧، القاهرة، ص ٥-٨.

ومن الأحزاب السياسية الإسلامية فى إندونيسيا، تنظيم نهضة العلماء، والحزب الإسلامى الإندونيسى، والحزب الإسلامى المتحد، والتنظيم الإسلامى للمعلمين. وقد انضمت هذه الأحزاب فى عام ١٩٧٣، لتشكل حزب التنمية المتحد. كما أن هذا الحزب قد رضخ لأيديولوجية الدولة، وذلك فى محاولة من السلطات للتخفيف من الطابع الدينى لهذه الأحزاب[١].

ومن التنظيمات الإسلامية فى إندونيسيا، التى لا تقل أهمية وثقلا عن الأحزاب السياسية الأخرى، جمعية نهضة العلماء، التى انفصلت عن حزب التنمية عام ١٩٨٥، وتضم فى عضويتها ٣٠ مليون إندونيسى .. ومجلس العلماء الذى يعد من أكبر التنظيمات السياسية الإسلامية فى العالم، حيث يضم حوالى ٣٠ مليون إندونيسى مسلم .. وتنظيم المحمدية، الذى يضم ٢٠ مليون إندونيسى.

ومن التنظيمات الدينية فى إندونيسيا:

(أ) **الاتحاد الإسلامى**، والذى قام على أساس ضرورة الالتزام بالقرآن والسنة، فى مواجهة سلبيات ما أسماه بعصر الانطلاق .. والتمسك بالقيم الإسلامية، لتحقيق النمو والعدالة الاجتماعية. وقد ناقش هذا التنظيم عددا من القضايا الاجتماعية، مثل قضية اليانصيب، والحفاظ على البيئة، وتقليل الفوارق بين مختلف فئات المجتمع الإندونيسى، وتعليم اللغة العربية .. وطالب الحكومة بمراجعة بعض سياساتها، وخاصة فيما يتعلق منها بارتداء طالبات المدارس للحجاب.

(ب) **جميعة الإرشاد الإسماعيلية**، وتضم فى معظمها إندونيسيين من أصول عربية، وأسسها - عام ١٩١٤ - عالم سودانى المولد، هو الشيخ الأنصارى، الذى عد من تلاميذ الشيخ محمد عبده. وقد شهدت هذه الجمعية نموا ملحوظا فى نشاطها فى السنوات الأخيرة، وخاصة فى إطار تقارب النظام مع الإسلاميين. وتدير هذه الجمعية عددا من المدارس ومراكز رعاية الأمومة والطفولة، إلى جانب بعض المستشفيات .. وعلى الصعيد الاقتصادى، تدير عددا من التعاونيات والمشروعات التجارية.

(جـ) **اتحاد السانترى لأصحاب المشروعات**، أنشئ عام ١٩٩١ فى جاكرتا، وانتمى معظم أعضائه من أصحاب المشروعات إلى تنظيم نهضة العلماء الإسلامى، وإن

(١) هدى ميتكيس «الحركة الإسلامية فى إندونيسيا بين المرجعية الدينية والثقافة التقليدية» (مرجع سابق)، ص ١٠٤.

لم يرتبط هذا الاتحاد رسميا بنهضة العلماء. وقد انتقد أعضاء هذا الاتحاد تضاؤل وجود مجموعات السانترى (التى تعنى المسلمين التقليدين الملتزمين بتطبيق تعاليم الإسلام) فى عالم الأعمال، ولذلك عمل هذا الاتحاد على الربط بين صغار رجال الأعمال المسلمين، وكبار رجال الأعمال، والحكومة[1].

٤- **العامل الاقتصادي:** حيث يتعدد ويتنوع نشاط السكان فى إندونيسيا. وتعتبر الزراعة المكون الأساسى للاقتصاد الإندونيسى، ويشتغل بها ٥٤٪ من السكان، كما تتواجد فى إندونيسيا غابات استوائية كثيفة، وهى غنية بالأخشاب. وتمتلك إندونيسيا ثروة حيوانية هائلة فى سومطرة وفى جاوه، وتمثل مصدرا للثروة القومية للبلاد. وتتوفر الأسماك فى إندونيسيا، وقد حققت الاستثمارات الأجنبية تقدما ملموسا فى زيادة إنتاج الأسماك، كما يعد اللؤلؤ ثروة قومية لا يستهان بها.

ويعتبر البترول من المصادر الهامة فى الدخل (كان إنتاج إندونيسيا منه ٧,٧٩,٢٧٠٠ مليون طن عام ١٩٩١) . . وكذلك الفحم (٣٠ مليون طن عام ١٩٩٢). وأهم صناعات إندونيسيا المطاط والآلات والمنسوجات والزيوت الطبيعية وحفظ الأسماك والصناعات الكيماوية والعضوية[2].

وقد توسعت حكومة سوهارتو فى قبول المساعدات الاقتصادية من الغرب، سواء منها المالية أو الفنية، وبدأ الاقتصاد فى الانتعاش أيضا مع زيادة أسعار النفط فى منتصف السبعينات، مما وفر العملات الأجنبية للاقتصاد الإندونيسى. وقد تم استخدام جزء من هذه الوفرة المالية فى تطوير النظام التعليمى، فقد وضع سوهارتو جزءا من عائدات النفط فى بناء المدارس، التى وصل عددها إلى ٢٤٠٦٥ مدرسة فى عام ١٩٧٨، ويمكن القول إن الاستقرار السياسى والانتعاش الاقتصادى من عام ١٩٥٠ وحتى عام ١٩٨٠، قد انعكس على زيادة وحجم ونوعية التسهيلات المقدمة للمشروع القومى للتعليم[3].

ومن الملاحظ أن إندونيسيا - فى صياغتها لنموذج التنمية، الذى شغل موقع الصدارة فيه الجانب الاقتصادى - قد أكدت أيضا على البعد الروحى[4].

---

(١) المرجع السابق، ص٤٠٤، ٤٠٥.

(٢) وزارة الإعلام: **العالم بين يديك** (مرجع سابق)، ص٦٣، ٦٤.

(3) **Postlethwaite, T.N. (Ed.), Op. Cit., p. 359.**

(٤) هدى ميتكيس (مرجع سابق)، ص٦٧.

وقد امتدت خطة البرنامج القومى للتنمية من ١٩٦٩ إلى ١٩٩٤، فى شكل خمس خطط خمسية متوسطة الأجل، لدعم الاقتصاد الإندونيسي، وتحقيق معدلات عالية من النمو الاقتصادى، وزيادة الإنتاج الزراعى، وتشجيع الصناعات، إلى جانب تطوير البنية الأساسية للدولة. وقد بلغ معدل النمو ٨٪ فى هذه الخطة، وهو معدل يتسم بالارتفاع، فى الوقت الذى يبلغ فيه معدل النمو العالمى ٤,١٪[(١)].

وقد تضاعف متوسط دخل الفرد خلال نفس الفترة بمقدار عشرة أمثال (من ٧٠ دولارا إلى ٧٤٠ دولارا) وهو ما يعنى انخفاضا ملحوظا لمن هم دون خط الفقر، من ٦٠٪ إلى ١٨٪ (فى الفترة من ١٩٧٠ إلى ١٩٩٤)، من إجمالى عدد السكان[(٢)].

وقد أشار تقرير التنمية سنة ١٩٩٧، إلى أن عائدات التعليم عالية، بشكل خاص فى المستوى الابتدائى؛ لأن التعليم الأساسى الشامل، له مؤثرات خارجية كبيرة على المجتمع. فتعليم البنات مثلا يرتبط بتحقيق المستويات الصحية الأفضل للنساء ولأطفالهن .. إلخ.

وهناك كثيرون يعزون جزءا من النجاح الاقتصادى الذى حققته بلدان شرق آسيا، إلى التزامها الذى لا يتزعزع بتوفير الأموال العامة اللازمة للتعليم الأساسى، باعتباره حجر الزاوية للتنمية الاقتصادية[(٣)].

ويشير تقرير التنمية أيضا، إلى وضع برنامج لإصلاح القرى، بدأ عام ١٩٩٤ وهو موجه إلى القرى التى أهملتها عملية التنمية القومية، ويوزع البرنامج منحا يبلغ مجموع قيمتها حوالى ٢٠٠ مليون دولار فى السنة، بين ٢٠ ألف قرية، تشكل الثلث الأفقر بين جميع القرى الإندونيسية، لتستخدم كنواة رأسمالية، فى أنشطة مدرة للدخل. ويقترن بهذا البرنامج، برامج أخرى للأشغال العامة والرخاء العائلى، بدأ فى عام ١٩٩٦. كما أن برنامج التهجير من مكان إلى مكان آخر، قد ساعد على إعادة توطين ٧٥٠ ألف أسرة، تضم أكثر من ٣,٦ مليون نسمة من جزيرة جاوه المكتظة بالسكان، إلى جزر خارجية أقل ازدحاما .. وبرنامج كاميونج الإصلاحى، الذى

(١) البنك الدولى: تقرير عن التنمية فى العالم «من الخطة إلى السوق»، أعد الترجمة العربية مركز الأهرام للترجمة والنشر؛ الأهرام، القاهرة، ١٩٩٦، ص٥٣.

(٢) البنك الدولى: تقرير عن التنمية فى العالم «الدولة فى عالم متغير»، اعد الترجمة العربية مركز الأهرام للترجمة والنشر؛ الأهرام، القاهرة، يونيو ١٩٩٧، ص٢٣٢

(٣) المرجع السابق، ص٥٨

يستهدف توفير الخدمات الاجتماعية والبنية الأساسية للأحياء المكتظة بالسكان والمنخفضة الدخل(١).

ويبين تقرير التنمية أيضا، أن تجربة إندونيسيا فى التنمية، وكذا غيرها من بلدان شرقى آسيا، قد فوضت مجموعة من التكنوقراطيين الأكفاء، فى رسم السياسة الاقتصادية، مما كان له أثره فى خفض التضخم. ورغم أن الوكالات المركزية فى شرقى آسيا، كانت تتمتع بمرونة كبيرة فى رسم السياسة، إلا أنها كانت تعمل فى إطار شبكة واسعة من مجالس التشاور، وهيئات الفكر الاقتصادى الخارجية . . وهو ما أخضع هذه البرامج الاقتصادية إلى عمليات استعراض صارمة، كما أتاحت هذه الآليات الشفافية، المؤسسة على التشاور مع من هم خارج الحكومة، كما أعطت لهم حق النقض، وساعدت فى المحافظة على المرونة اللازمة لعملية صنع واتخاذ القرار السياسى الاقتصادى، والتكيف مع الظروف المتغيرة(٢).

ثانيا: التطور التاريخى لنظام التعليم فى إندونيسيا:

أدى دخول الإسلام وانتشاره فى إندونيسيا إلى القضاء على الممالك البوذية والهندوكية فى سومطره وجاوه وما جاورهما، وقامت أول مملكة إسلامية فى جاوه سنة ١٥١٨م، وأخذ التعليم الإسلامى فى الانتشار، ومعه كانت اللغة العربية تنتشر، وكان تمويل التعليم، وتحمل مسئولياته المالية من قبل أهالى القرى والمدن كما كان هذا التعليم مجانيا(٣).

وفى القرن الخامس عشر، كان الاستعمار الأوربى من قبل البرتغال وهولندا وأسبانيا، فقد دخل الهولنديون إندونيسيا عام ١٥٩٦، وتركوها فى عام ١٩٤٢ (٣٤٦ سنة من الاستعمار). وقد ترك الاحتلال بصماته فى مجال التعليم، فكانت المدارس الدينية البروتستانتية بدلا من المدارس الكاثوليكية التى أسسها الأسبان والبرتغاليون. كما منع الهولنديون المسلمين فى أقاليمهم من إقامة مدارس جديدة(٤).

---

(١) المرجع السابق، ص٦٧.

(٢) المرجع السابق، ص٩١.

(٣) مجدى المهدى، وأمل حرات: «دراسة وصفية تحليلية لنظام التعليم فى إندونيسيا»، **العولمة ونظام التعليم فى الوطن العربى، رؤية مستقبلية**، بحوث ودراسات المؤتمر السنوى الخامس عشر لقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة المنصورة؛ دار جامعة المنصورة للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، ١٩٩٨، ص٢٥١، ٢٥٢.

(٤) المرجع السابق، ص٢٥٤.

ومع «بداية القرن العشرين، وبالتحديد في سنة ١٩١٨، بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى، طالب الشعب الإندونيسي بوجوب إصلاح التعليم في جميع نواحيه، فتم إدخال تعديلات عليه، منها إنشاء إدارة للمعارف برئاسة هولندي، وكان أكثر موظفيها من الهولنديين .. وتم تنظيم شئون التعليم، وجعل على نوعين، هما:

الأول: التعليم الهولندي الخاص، وأطلق على مدارسه: «مدارس الحكومة»، وكانت الدراسة فيه باللغة الهولندية، وهو يتضمن المراحل الآتية:

(أ) التعليم الأولي ومدته سنتان.

(ب) التعليم الابتدائي ومدته سبع سنوات.

(جـ) التعليم الفني ومدته ثلاث سنوات.

(د) التعليم الثانوي ومدته خمس سنوات.

(هـ) التعليم العالي ومدته خمس سنوات.

الثاني: التعليم الإندونيسي العام، وأطلق على مدارسه: «مدارس العامة»، وكانت الدراسة فيه باللغات المحلية، وهو تعليم مختلط، وبمصروفات، ومعظم خريجيه يلتحقون بمدارس إعداد المعلمين، للعمل بالمدارس الأولية، وهو يتضمن المراحل الآتية:

(أ) التعليم الأولي ومدته ثلاث سنوات.

(ب) التعليم الابتدائي ومدته ثلاث سنوات.

(جـ) مدارس تخريج المعلمين ومدتها خمس سنوات(١).

وبعد الاستقلال، تميز التعليم الإندونيسي بالازدواجية، بمعنى أن وزارة التربية والثقافة كانت تشرف على - وتدير - المدارس الحكومية العامة، بينما تقوم وزارة الشئون الدينية بإدارة - والإشراف على - المدارس الإسلامية. وبعد موافقة الوزارتين، أصبح التعليم في المدارس التابعة لوزارة الشئون الدينية - وهي المدارس الإسلامية - معادلا للتعليم في المدارس التابعة لوزارة التربية والثقافة. وقد صدق مجلس شورى الشعب على ذلك.

وقد كان من أهم مبادئ هذا الاتفاق بين الوزارتين:

١- وجوب تعليم العلوم الدينية في جميع المدارس الإندونيسية.

---

(١) المرجع السابق، ص٢٥٦، ٢٥٧

٢- أن تكون وزارة الشئون الدينية مسئولة عن توفير المعلمين اللازمين لتدريس العلوم الدينية، فى المدارس العامة التابعة لوزارة التربية والثقافة، وكذا تدريبهم.
٣- توحيد المناهج الدراسية فى المدارس العامة والمدارس الإسلامية.
٤- أن تقوم وزارة الشئون الدينية بمراقبة المناهج الدينية والإشراف عليها، فى المدارس العامة التابعة لوزارة التربية والثقافة.
٥- أن تصبح شهادة المدرسة الأهلية معادلة لشهادة المدرسة الحكومية، والطالب الذى أتم دراسته فى أى منهما، يخول له الالتحاق بالأخرى[١].

ثالثا: أهداف التعليم الإندونيسى:

نص دستور ١٩٤٥ على حق التعليم لكل مواطن إندونيسى، كما تعد اللغة الإنجليزية اللغة الأجنبية الأولى فى المدارس. وقد بلغت نسبة التعليم ٧٦٪ من عدد السكان عام ١٩٨٨.

ويوجد بإندونيسيا - بالإضافة إلى مراحل التعليم رياض الأطفال Tamam K.K. - والمرحلة الابتدائية (Sekolah D) - والمرحلة الثانوية الدنيا أو الإعدادية (Sekolah LTP) - والمرحلة الثانوية العليا أو الثانوية (Sekolah MU)، عدد ٤٩ جامعة حكومية، و٦٣٧ جامعة خاصة ومعهد فنى.

وأهم أهداف التعليم الإندونيسى:

١- تزويد القطاع الاقتصادى بالقوى البشرية اللازمة لتحديثه.
٢- تنفيذ التزامات الحكومة بتوفير التعليم لكل المواطنين.

وقد وضع التربويون أهدافا فرعية، فى ضوء هذين الهدفين، هما:

١- تقنين معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائى والثانوى.
٢- تحسين نوعية التعليم، وذلك عن طريق توفير الكتب المدرسية، ومواد التدريس، والارتقاء بمستوى المعلمين.
٣- ربط التعليم باحتياجات الطلاب والمجتمع، من خلال تطوير المناهج، وتغييرها بما يلائم ذلك.
٤- إعادة تنظيم هيكل التعليم ونظم إدراته، بما يحقق الكفاءة المطلوبة[٢].

---

(١) المرجع السابق، ص٢٦١.

(2) O.A., Meesook: **Financing and Equity in the Social Sectors in Indonesia Some Policy**, World Bank Staff Working Papers No. 703, (The World Bank, Washington, D.C., 1984, pp. 3-6.

رابعا: إدارة التعليم وتمويله في إندونيسيا:

صدر - في عام ١٩٥٠ - أول قانون حكومي إندونيسي للتربية الأساسية، ينظم شئون التعليم وإدارته، ونصت المادة الخامسة منه على أن «اللغة الإندونيسية، هي لغة التعليم، ويجوز استعمال اللغة المحلية في التدريس في الروضة، وفي السنوات الثلاث الأولى من المدرسة الابتدائية». وفوضت الحكومة الإدارة التعليمية في كل منطقة حسب التقسيم المحلي لإندونسيا، في حق إنشاء المدارس الابتدائية ووضع مناهجها، وإنشاء المكتبات العامة(١).

وتشرف الدولة على التعليم بنوعيه الحكومي، والأهلي الديني، عن طريق وزارتين، الأولى وزارة التربية والثقافة، وتشرف على التعليم الحكومي، والثانية وزارة الشئون الدينية وتشرف على مؤسسات ومدارس التعليم الديني، وكان يشرف على هذه المؤسسات - في عصر الاستعمار - «إدارة التربية والدين» التي أقامها الهولنديون، والتي كانت تتبع وزارة الداخلية(٢).

ومن المهم التأكيد على أن إدارة التعليم في المدن الإندونيسية، هي إدارة لامركزية، نظرا للظروف الجغرافية التي تميز الجزر الإندونيسية، والمسافات البعيدة بين هذه المدن. وتقسم الوزارتان إلى العديد من الأقسام الإدارية، مثل إدارات التعليم الابتدائي والثانوي والعالي والشئون الثقافية والمباني والأثاث والتعليم الجامعي والبحوث التربوية والتخطيط والعلاقات الخارجية(٣).

والتعليم - في مرحلة رياض الأطفال - تعليم خاص بمصروفات، وكذا يجب التأكيد على أن التعليم في المدارس الابتدائية العامة التابعة لوزارة التربية والثقافة، والذي يستوعب ٨٨٪ من مجموع تلاميذ هذه المرحلة، هو تعليم بمصروفات دراسية .. والنسبة الباقية (١٢٪) تمثل تلاميذ المدارس الإسلامية، التي تديرها وزارة الشئون الدينية، ومصروفاتها أقل من مصروفات المدارس الحكومية(٤).

وقد عدل القانون السابق عام ١٩٥٠، بالقانون رقم (٢) لسنة ١٩٨٩، وهو القانون الساري حتى الآن، وفيه نجد تقرير دمج المؤسسات التربوية الإسلامية في النظام

---

(١) مجدي المهدي وأمل مرات (مرجع سابق)، ص٢٥٩.

(٢) المرجع السابق، ص٢٦٠.

(٣) المرجع السابق، ص٢٦٠.

(٤) المرجع السابق، ص٢٦٢.

الوطنى الحكومى للتعليم، وبذلك أصبحت وزارة التربية والثقافة تشرف على التعليم الحكومى والأهلى والدينى، مع اضطلاع وزارة الشئون الدينية بمسئولية إدارة وتنظيم المدارس الإسلامية بجميع مراحلها - ولكن تحت الإشراف الكامل لوزارة التربية والثقافة[١].

وهكذا يمكن القول إن النظام القومى للتعليم فى إندونيسيا يقوم على الإدارة المركزية، وإنه وتوجد عدة قنوات إدارية لا مركزية للإشراف على التعليم فى المدن، مركزها جاكرتا، وهى ترتبط مع المكاتب التعليمية الموجودة فى ٢٧ مقاطعة إندونيسية . . وإنه يتم تمويل ٧٥٪ من التعليم عن طريق وزارة التعليم والثقافة، أما نسبة الـ ٢٥٪ الباقية، فيتم تمويلها عن طريق وزارة الشئون الدينية . . وإنه يتم تمويل المدارس الخاصة عن طريق التنظيمات الدينية والمصروفات المدفوعة من أولياء الأمور ومن الدعم الحكومى.

ومما يلفت النظر أن أولياء الأمور يدفعون مصروفات لتعليم أبنائهم بعد الفرقة الثالثة فى المدرسة الابتدائية، وأن بعض المدارس يقوم بتحصيل رسوم خاصة تحددها دون انتظار قرارات وزارية[٢].

خامسا: تنظيم التعليم ومراحله فى إندونيسيا:

ينقسم النظام التعليمى فى إندونيسيا إلى قسمين رئيسيين:

الأول: نظام تعليمى علمانى Secular، وتشرف عليه وزارة التربية والثقافة (Ministry of Education and Culture)، والثانى: نظام تعليمى إسلامى، تشرف عليه وزارة الشئون الدينية (Ministry of Religion).

ويلتحق بعض الطلاب بالمدارس الحكومية العامة (التعليم العلمانى)، كما يلتحق البعض الآخر بالمدارس الإسلامية (التعليم الإسلامى بمراحله)، كما يلتحق آخرون بكلا النظامين، بمعنى أن الطالب يلتحق فى الصباح بالمدارس العلمانية، ثم بالمدارس الإسلامية فى الفترة المسائية.

وقد تزايدت أعداد الطلاب الملتحقين بالنظام التعليمى - فى الفترات (١٩٤٠-١٩٤٥)، (١٩٤٥-١٩٦٥)، (١٩٦٥-١٩٨٠) على التوالى - والتى تقابل

---

(١) المرجع السابق، ص٢٦٣.

(2) T.N., Postlethwaite, (Ed.), Op. Cit., p. 361.



شكل رقم (٧)
هيكل التعليم الرسمى فى إندونيسيا

متوسط العمر	السنة الدراسية	المدارس الحكومية	المدارس الإسلامية: مدرسة (عامة)	باسنترين	المرحلة
٢٦ – ٢٥ – ٢٤	٢٠ – ١٩ – ١٨	الجامعات والمعاهد مستوى الدكتوراه			
٢٣ – ٢٢ – ٢١	١٧ – ١٦ – ١٥	الجامعات والمعاهد مستوى الماجستير	الجامعات والمعاهد مستوى الماجستير	ترقية مناهج المدارس الإسلامية (بانسترين)	التعليم العالى
٢٠ – ١٩ – ١٨	١٤ – ١٣ – ١٢	الجامعات المعاهد الأكاديمية مستوى البكالوريوس	الجامعات المعاهد الأكاديمية مستوى البكالوريوس		التعليم العالى
١٧ – ١٦ – ١٥	١١ – ١٠ – ٩	المدارس الثانوية العامة ومدارس المعلمين والمدارس المهنية	المدارس الثانوية العليا		المدارس الثانوية
١٤ – ١٣ – ١٢	٨ – ٧ – ٦	المدارس الإعدادية العليا	المدرسة الثانوية		المدارس الثانوية
١١ – ١٠ – ٩ – ٨ – ٧	٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١	مدارس التعليم الأساسى	المدرسة الإبتدائية		المدارس الإبتدائية
٦ – ٥ – ٤		درو الحضانة ورياض الأطفال			

المصدر: Postlethwaite, T.n (ed.,): The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education, Op. Cit., p. 361.

فترات الحكم الهولندى، والحرب العالمية الثانية، وحكومة سوكارنو وحكومة سوهارتو، حيث وصلت أعداد الطلاب فى التعليم الحكومى. إلى ما يقرب من ٢٨ مليون تلميذ فى المرحلة الابتدائية، وإلى ٦,٥ مليون طالب فى المرحلة الإعدادية والثانوية، وإلى ٦١٦ ألف طالب فى التعليم العالى.

وقد شهد التعليم العالى توسعات كبيرة مع الثمانينات من القرن العشرين، عن طريق برنامج التحديث الذى أطلق عليه «من أجل قوى عاملة مدربة تدريبا عاليا». وقد وصل معدل الالتحاق بالتعليم العالى، إلى نحو ١٠٪ من الطلاب فى سن القبول بالتعليم العالى ووصل عدد الجامعات إلى ٤٢ جامعة فى عام ١٩٨١، كما واجهت إندونيسيا فائضا كبيرا فى أعداد المتخرجين من التعليم العالى، ممن يمكنهم الالتحاق بسوق العمل .. مما دفع الحكومة إلى تشكيل لجنة من الجامعات المختلفة، لتقنين المستوى التعليمى بالجامعات، وذلك من أجل رفع كفاءة الخريجين، والمحافظة على مستواهم الأكاديمى.

وقد قامت السياسة التعليمية على توفير برامج للتعليم غير الرسمى، لخدمة حاجات التنمية الاقتصادية والبشرية وخططها، وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار فى السبعينات، من أجل استيعاب المتسربين من التعليم الرسمى، وتحسين الصحة العامة، وتنظيم الأسرة، وتدريب الكبار على المهارات المهنية وإدارة أعمالهم الخاصة، وتحسين الإنتاج الزراعى من خلال برامج التعليم بالإذاعة.

وفى عام ١٩٧٩، وصل عدد المعاهد التجارية الخاصة التى توفر مقررات فى المهارات المهنية المختلفة، إلى ٥٤٠٠ معهد للكبار، كما وصل عدد الدارسين فى هذه المعاهد إلى ٩٠٠ الف دارس[١].

وهكذا يمكن عرض تنظيم مراحل التعليم الإندونيسى على النحو التالى، والذى يوضحه لنا الشكل التنظيمى التالى رقم (٧):

١- **مرحلة رياض الأطفال TK (Taman Kanak Kanak)**: وهى مرحلة غير إلزامية، تقع خارج السلم التعليمى، ويشرف عليها إداريا قسم الروضة، ومدة الدراسة بها ستتان (سن ٤ - ٦ سنوات)، وتصل نسبه الأنشطة غير المنهجية فى هذه الرياض إلى ٩٠٪ مما يقدم للأطفال. وأما النسبة الباقية (١٠٪)، فيقدم فيها نشاطات تعليم مهارات الكتابة، وبعض العمليات الحسابية البسيطة. كما تقوم وزارة التربية بتنظيم دورات تدريبية لمشرفات دور الحضانة ورياض الأطفال[٢].

(1) Ibid, p. 360.

(٢) مجدى المهدى وأمل حرات (مرجع سابق)، ص٢٦٨.

٢- المرحلة الابتدائية SD (Sekolah Dasar): وتستقبل هذه المرحلة الأطفال من سن السادسة، ولمدة ست سنوات، حتى سن الثانية عشرة. وتنقسم المدارس - فى هذه المرحلة - إلى أقسام ثلاثة، هى: المدارس الابتدائية الحكومية العامة، وتشرف عليها وزارة التربية والثقافة، والمدارس الحكومية الإسلامية، وتشرف عليها وزارة الشئون الدينية، والمدارس الابتدائية الأهلية، وهي إما عامة فتخضع لوزارة التربية والثقافة فى الإشراف، أو أهلية إسلامية، فتخضع لإشراف وزارة الشئون الدينية، ولها نظام خاص يعرف بنظام (Pesantren).

وتخضع عملية قبول الطلاب فى المرحلة الابتدائية إلى شروط، منها:

(أ) ألا يزيد سن التلميذ عن ٦ سنوات.

(ب) أن يقدم التلميذ الوثائق الآتية (التقرير الطبى الذى يفيد صحة البدن من الأمراض المعدية - شهادة الميلاد .. إلخ).

(جـ) أن يحضر ولى الأمر مع التلميذ عند القيد فى المدرسة.

والدراسة فى هذه المرحلة تأخذ بنظام السنة الدراسية الكاملة، حيث يؤدى التلاميذ الامتحان فى نهاية العام، ويؤخذ فى الاعتبار نشاطات التلاميذ أثناء العام الدراسى. كما يوجد لكل مدرسة الزى الخاص بها، ويرتدى التلاميذ الزى الرياضى يوم الجمعة من كل أسبوع، ومعلمو هذه المدارس من فئات متعددة، وقليل منهم من خريجى الجامعة.

ويلاحظ أن خريجى كليات التربية يعملون فى المدارس الحكومية الثانوية، «سواء الدنيا (الإعدادية)، أو العليا (الثانوية)»[1].

٣- المرحلة الثانوية SLTP (Sekolah Lanjutan Tingkat Pertama): وهى تقابل فى مصر المدرسة الإعدادية، وهى تقبل التلاميذ من سن الثانية عشرة، ولمدة ثلاث سنوات، حتى سن الخامسة عشرة، وتخضع - فى إشرافها وإدارتها - لجهات ثلاث، فهى إما أن تخضع لوزارة التربية والثقافة، فتسمى «المدرسة الثانوية العامة» - وقد وصل عددها - طبقا لإحصاء ١٩٩٤ - إلى ٣٥٠٧ مدرسة .. وإما أن تخضع لوزارة الشئون الدينية، فتسمى «المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية»، ويبلغ عددها ٧٤٨ مدرسة، وإما أن تخضع للإشراف الأهلى، فيطلق عليها «المدرسة الثانوية الأهلية»، وإن كانت غير

(١) المرجع السابق، ص ٢٧٠، ٢٧١.

دينية، وهذه عددها ١١٢٢ مـدرسة. أما المدارس الثانوية الأهلية الدينية، فـيبلغ عددها ٧٧٨٨ مدرسة، منها ٦٣٢٩ مـدرسة ثانوية أهلية إسلامية، و٥٠٨ مـدرسة ثانوية أهلية بروتستانتية، ٩٥١ مدرسة ثانوية أهلية كاثوليكية.

ويشترط لـلقيد فى المدرسة الثـانوية - بتقسيمـاتها المتعددة تلك - أن تـتوافر فى التلميذ الشروط التالية:

١- أن يكون حاصـلا على شهادة الدراسة الابتـدائية (SD)، العامة أو الديـنية، أو ما يعادلها.

٢- أن يقدم الأوراق التالية:
- الشهادة الدراسية، وثلاث صور منها مصدق عليها من جهة معتمدة.
- كشف درجات الامتحان النهائى فى الشهادة الابتدائية.
- التقرير الطبى الذى يفيد سلامة التلميذ من الأمراض المعدية.
- شهادة الميلاد.

٣- ألا يزيد سن التلميذ عن ١٥ سنة.

٤- وأن يدفع المصروفات التى تحددها المدرسة، لصالح وزارة التربية والثقافة.

ويصل عدد المعلمين غير المؤهلين تربويا فى هذه المدارس إلى ٦١,٤٪ من جملة المعلمين فى المدارس الثـانوية الإندونيـسية، فى مـقابل ٨٣,٦٪ مـؤهلين فى كليـات التربية[١].

٤- المرحلة الثانـوية العليا Sekolah Menangah Umum (SMU): وهى تقابل المدرسة الثانوية العـامة فى مصر، وتقـبل طلاب المرحـلة الثـانوية الدنيا (SLTP) فى سن ١٥ سنة، ولمدة ٣ سنوات. وتنقـسم هذه المدارس إلى قـسمين: المدارس العاليـة العامة (SMA) والمدرسة العالية التخصصية (SMK)، وتصنف هذه المدارس التخصصية إلى مدارس عالية دوائية (SMF)، ومدارس عالية اقتصادية (SMEA)، ومدارس عالية لتكنولوجيا الزراعة (STP)، ومدارس عالية للتمريض (SPK)، ومدارس لعلوم البحار، وأخرى للسياحة والفنادق، وأخرى زراعية وميكانيكية وتجارية.

والمدارس العالية الحكومية الإسلاميـة، تشرف عليها وزارة الشئون الدينية، وهى تنقـسم إلى عامـة إسلامية، وعامة تخـصـصية أيضا. والقبـول فى هذه المدارس يتم وفقا للشروط الآتية:

(١) المرجع السابق ص٢٧٢، وأيضا ص٢٧٥.

(أ) أن يكون الطالب حاصلا على شهادة الثانوية العامة أو الدينية أو ما يعادلها.

(ب) أن يكون مستوفيا النسبة المئوية للدرجات المكتسبة، بحيث لا تقل عن ٥٠٪ من مجموع درجات كل مادة.

(جـ) أن يكون الطالب متفرغا نهائيا للدراسة.

(د) ألا يزيد سن الطالب المتقدم عن ١٨ عاما.

(هـ) أن ينجح الطالب فى المقابلة الشخصية.

(و) أن يدفع المصروفات المقررة.

ومعلمو المدارس الثانوية العليا من خريجى الجامعات، ونسبة منهم من خريجى كليات التربية، أو المعاهد التربوية المتخصصة. كما نص القانون على أن تتولى وزارة الشئون الدينية توفير المعلمين اللازمين لتدريس المواد الدينية فى المدارس التابعة لوزارة الثقافة والتربية. وتتولى وزارة التربية والثقافة، توفير معلمى المواد العامة فى المدارس التى تشرف عليها وزارة الشئون الدينية[1].

٥- الجامعات PT (Perguruan Tinggi): تم إنشاء أول جامعة إندونيسية فى عام ١٩٤٥ فى مدينة جاكرتا العاصمة، وقد أطلق عليها «المدرسة العالية الإسلامية»، وهى ما عرفت فيما بعد باسم «الجامعة الإسلامية الإندونيسية» وذلك بعد انتقالها من جاكرتا إلى جوكجاكارتا سنة ١٩٤٧. ثم توالى إنشاء الجامعات الإندونيسية حتى وصل عددها إلى ٤٩ جامعة حكومية، بلغ عدد الطلاب بها - طبقا لإحصاء سنة ١٩٩٥ - مليونا وتسعمائة وخمسين طالبا وطالبة، منهم ٥٥٠,٠٠٠ طالب وطالبة فى الجامعات الحكومية، والباقى من هذا العدد فى الجامعات الأهلية»[2].

وتطبق الجامعات الإندونيسية نظام الساعات المعتمدة فى الدراسة، كما تقسم السنة الدراسية إلى فصلين دراسيين، والحد الأقصى للدراسة بها، هو ثمانية فصول .. الفصل الدراسى الأول منها مدته ستة عشر أسبوعا، بالإضافة إلى أيام الاختبارات النهائية، وأيام التسجيل والإجازات الرسمية .. والفصل الدراسى الثانى مدته سبعة أسابيع، بالإضافة إلى أيام الامتحانات والتسجيل والإجازات الرسمية.

---

(١) المرجع السابق ص٢٧٦، وأيضا ص ٢٨٠.

(٢) المرجع السابق، ص٢٨٢

(أ) أن يكون الطالب حاصلا على شهادة الثانوية العامة أو الدينية أو ما يعادلها.

(ب) أن يكون مستوفيا النسبة المئوية للدرجات المكتسبة، بحيث لا تقل عن ٥٠٪ من مجموع درجات كل مادة.

(جـ) أن يكون الطالب متفرغا نهائيا للدراسة.

(د) ألا يزيد سن الطالب المتقدم عن ١٨ عاما.

(هـ) أن ينجح الطالب فى المقابلة الشخصية.

(و) أن يدفع المصروفات المقررة.

ومعلمو المدارس الثانوية العليا من خريجى الجامعات، ونسبة منهم من خريجى كليات التربية، أو المعاهد التربوية المتخصصة. كما نص القانون على أن تتولى وزارة الشئون الدينية توفير المعلمين اللازمين لتدريس المواد الدينية فى المدارس التابعة لوزارة الثقافة والتربية. وتتولى وزارة التربية والثقافة، توفير معلمى المواد العامة فى المدارس التى تشرف عليها وزارة الشئون الدينية[1].

٥- الجامعات PT (Perguruan Tinggi): تم إنشاء أول جامعة إندونيسية فى عام ١٩٤٥ فى مدينة جاكرتا العاصمة، وقد أطلق عليها «المدرسة العالية الإسلامية»، وهى ما عرفت فيما بعد باسم «الجامعة الإسلامية الإندونيسية» وذلك بعد انتقالها من جاكرتا إلى جوكجاكارتا سنة ١٩٤٧. ثم توالى إنشاء الجامعات الإندونيسية حتى وصل عددها إلى ٤٩ جامعة حكومية، بلغ عدد الطلاب بها - طبقا لإحصاء سنة ١٩٩٥ - مليونا وتسعمائة وخمسين طالبا وطالبة، منهم ٥٥٠,٠٠٠ طالب وطالبة فى الجامعات الحكومية، والباقى من هذا العدد فى الجامعات الأهلية»[2].

وتطبق الجامعات الإندونيسية نظام الساعات المعتمدة فى الدراسة، كما تقسم السنة الدراسية إلى فصلين دراسيين، والحد الأقصى للدراسة بها، هو ثمانية فصول .. الفصل الدراسى الأول منها مدته ستة عشر أسبوعا، بالإضافة إلى أيام الاختبارات النهائية، وأيام التسجيل والإجازات الرسمية .. والفصل الدراسى الثانى مدته سبعة أسابيع، بالإضافة إلى أيام الامتحانات والتسجيل والإجازات الرسمية.

---

(١) المرجع السابق ص٢٧٦، وأيضا ص ٢٨٠.

(٢) المرجع السابق، ص٢٨٢

والحد الأقصى لعدد الساعات التي يدرسها الطالب هو ١٦٠ ساعة معتمدة، والحد الأدنى ١٤٤ ساعة، ويحصل الطالب الذى يجتاز هذه المرحلة على الدرجة الجامعية الأولى، التى يرمز لها (SI).

وقد صدر قرار إنشاء جامعة إندونيسيا المفتوحة (تيربوكا) فى عام ١٩٨٣، كما بدأت الدراسة فيها فى ٤ نوفمبر ١٩٨٤، ووصل عدد الطلاب فيها - عام ١٩٩٥ - إلى ٦٥,٠٠٠ خمسة وستين ألف طالب وطالبة[١].

ولا يمكن إغفال تنظيم التعليم الدينى الإسلامى فى البسانترين Pesantren، الذى يوجب الإقامة الداخلية للطالب الإندونيسي، وهى أقدم مؤسسات التعليم الدينى فى إندونيسيا. وقد نشأ نظام البسانترين منذ دخول الدين الإسلامى إلى إندونيسيا.

وفى معرض حديثنا عن تنظيم التعليم فى إندونيسيا، نجد أن المنهج الدراسى قد تأثر - فى بنائه وتنفيذه وفى تطويره - برافدين أساسيين: هما الرافد الهولندى والرافد الإسلامى، وتتبع المدارس الحكومية العامة، وكذلك المدارس الأهلية الخاصة، وزارة التعليم والثقافة، وتطبق المناهج الدراسية التى تأثرت بالثقافة الهولندية. كما يوجه المنهج فى هذه المدارس فلسفة البانشاسيلا الحكومية التى سبقت الإشارة إليها فى المدخل الأيديولوچى.

أما المدارس الإسلامية التابعة لوزارة الشئون الدينية، فلها نظامان، هما: النظام التقليدى اللاصفى Nongraded، فى مدارس يطلق عليها بيسانترين Pesantren، حيث يلتقى الطالب مع المعلم (الشيخ) لتعلم اللغة العربية وتجويد القرآن ودراسة الحديث الشريف والشريعة الإسلامية. وثانيهما هو المدارس الصفية Graded، وهى المدارس الإسلامية الحديثة، التى تقدم مزيجا من المناهج الإسلامية وغير الإسلامية، ويشرف على تطوير المناهج الدراسية فى وزارة التعليم، قسم خاص من الوزارة، وكان ذلك حتى منتصف السبعينات، ولكن بعد ذلك قام مركز البحوث والتنمية فى الوزارة بإنشاء قسم خاص بالمناهج، للربط بين التعليم والتنمية[٢].

كما نجد مكتب البحث التربوى والتخطيط يقوم بدور مهم فى عملية التنمية التربوية والثقافية عامة، حيث بدأ - منذ السبعينات - بتركيز كافة نشاطاته على حل

(١) المرجع السابق، ص٢٨٩.
(٢) المرجع السابق، ص٢٨٩.

المشكلات التعليمية التي تواجه المجتمع الإندونيسي، وخاصة في برنامجه الخاص بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية .. ويتبع مكتب البحث التربوي والتنمية وزارة التعليم والثقافة. وقد قامت وزارة الشئون الدينية الإندونيسية بإنشاء مكتب مماثل[1].

سادسا: إعداد المعلمين وتدريبهم في إندونيسيا:

واجهت إندونيسيا - وما زالت تواجه - مشكلة حادة في إعداد المعلمين في كافة مستويات التعليم، وخاصة مع حاجة الدولة إلى توسيع قاعدة التعليم، وتنفيذ خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية بعد الاستقلال. وقد قامت الدولة بحل المشكلة عن طريق وضع برامج متدرجة للتدريب مع بداية الخمسينات، وذلك لفئة معلمي المرحلة الابتدائية من خريجي المدرسة الابتدائية، ثم مع باقي المعلمين في مستويات التعليم ومراحله الأخرى.

وقد أنشئت أول كلية لإعداد المعلمين عام ١٩٥٤، لإعداد معلمي المرحلة الثانوية الدنيا والعليا، كما قامت وزارة الشئون الدينية بإنشاء كليات مماثلة لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية الدنيا والعليا (الإعدادية والثانوية في مصر). وأصبحت الشهادة التي تمنح لمدرسي التعليم الابتدائي هي (شهادة المدرسة العالية لإعداد المعلمين)، بينما مدرس التعليم الثانوي، يمنح شهادة (كلية إعداد المعلمين).

وقد تم كل ذلك في السبعينيات، كما قامت وزارة التعليم والثقافة بعمل برامج لإعداد المعلمين أثناء الخدمة، وذلك لرفع مستوى أدائهم، كما اهتمت الوزارة بتقديم برامج في الإدارة المدرسية للمعلمين ومديري المدارس أيضا[2].

---

(1) T.N., Postlethwaite, (Ed.), Op. Cit., p. 363.

(2) Ibid., p. 362.

٩- وزارة الإعلام: **العالم بين يديك**، الباب الثالث؛ الهيئة العامة للاستعلامات، القاهرة، ١٩٩٤.

10. Boediono and Don Adams: "The 25 Year Educational Plan in Indonesia", No. 24, in:

    - Cumings, W.K. and N.F. McGinn: **International Hand-book and Nations for the Twenty-first Century**; Elsevier Science Ltd., Oxford, 1997.

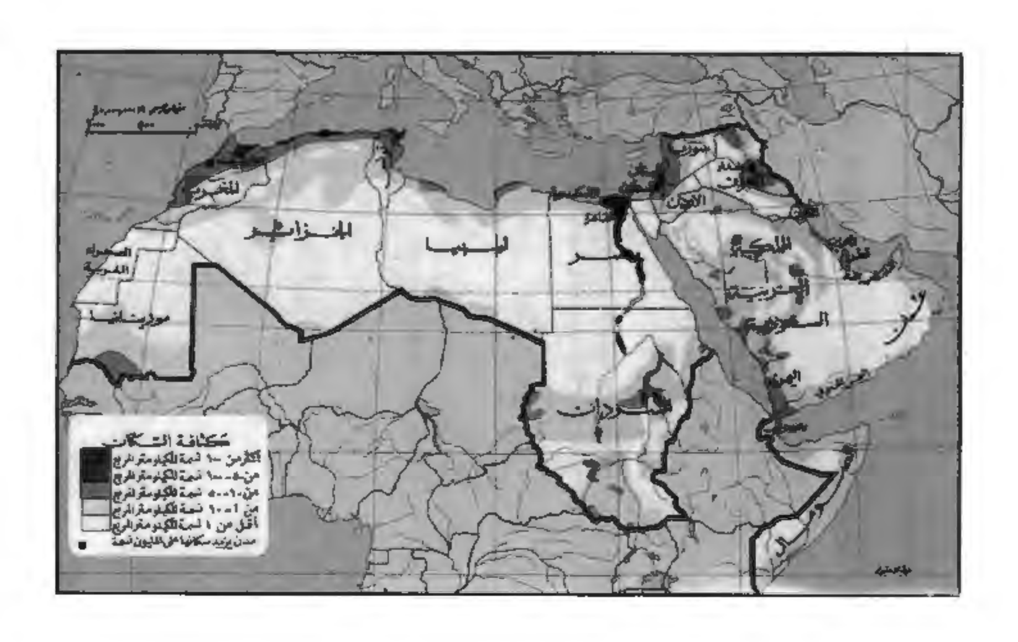
11. Hiroshi, Kida: "The Third Educational Reform in Japan: Its Characteristics, **Journal of College of Preceptors**, Vol. 35, No. 3, 1985.

12. Meesook, O.A.: **Financing and Equiry in Social Sectors in Indonesia, Some Policy**; World Bank Staff Papers, No. 703, Washington, D.C., 1984.

13. Postlethwaite, T.V. (Ed.): **The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education**; Pergamon Press, Oxford, 1988.

الباب الخامس

الأيديولوچيا والتربية في العالم العربى



الفصل العاشر

التحولات العالمية المعاصرة وأزمة التعليم العربي

تقديم:

في تقريره الصادر عام ١٩٦٨، أكد فيليب كومز على أن أزمة التعليم التي بدأت في الستينات من القرن العشرين، هي أزمة عالمية، ليست مجرد أزمة محلية، تنتاب النظم التعليمية من آن لآخر. وهذه الأزمة التعليمية هي الأولى من نوعها، وإن تباينت من حيث الشكل والشدة، من مكان إلى آخر، إلا أنها نشأت عن مجموعة العوامل الشائعة في كل أقطار الأرض على وجه التقريب. لقد تجمعت عناصر قواها الداخلية، وظهرت في كل الأمم معا، سواء كانت هذه الأمم قديمة أو حديثة .. غنية أم فقيرة. وقد مثَّل كومز العلاقة بين التغيير والتكيف والتفاوت بقلب هذه الأزمة، وحدد أسبابها، في الزيادة الحادة في تطلعات الشعوب نحو التعليم، والنقص الحاد في الموارد، والقصور الذاتي الكامن في النظم التعليمية، والقصور الذاتي للمجتمعات ذاتها[١].

وفي تقريره الآخر - الصادر عام ١٩٨٥، أشار كومز إلى أن الأزمة في تزايد مستمر، بسبب عدم التوافق بين نظم التعليم والتحولات السريعة التي طرأت حولها، وأن الأزمة قد اتخذت أبعادا جديدة خلال السبعينات وأوائل الثمانينات من القرن العشرين، وأن أحد هذه الأبعاد الجديدة - بل أعظمها دلالة - هو أن هناك أزمة ثقة في التعليم نفسه[٢].

ومن هذا المنطلق، ظهرت دراسات وتقارير عالمية كثيرة، تنتقد التعليم، وتدعو لمراجعته، وتحذر من مخاطر الاستراتيجيات التي تقوم عليها، ولعل من أشهرها تقرير اليونسكو «تعلم لتكون». وتلاحقت التقارير الوطنية التي انتقدت الأوضاع التعليمية السائدة داخل الدول المختلفة، ولعل أشهرها على الإطلاق، التقرير الأمريكي «أمة في خطر»، الذي صدر عام ١٩٨٣، واتهم التعليم الأمريكي بالتخلف، والعجز عن تحقيق التفوق العالمي، ودعا إلى تعبئة الإمكانات المتاحة لديه، لتحقيق هذا التفوق والامتياز.

---

(١) فيليب كومز: **أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينيات**، ترجمة محمد خيري حربي وآخرين، مراجعة وتقديم الدكتور عبد العزيز القوصي؛ دار المريخ، الرياض، ١٩٨٧، ص١٩، ٢٠.

(٢) المرجع السابق، ص٢٤.

ويبدو أن هذا التقرير وما تلاه من تقارير أخرى، قد رفع الحرج عن باقى دول العالم، المتقدمة والنامية على السواء، لتنتقد نظمها التعليمية، فظهرت تقارير مماثلة تدعو لإصلاح التعليم فى اليابان والاتحاد السوفينى (سابقا) والصين وألمانيا وغيرها، باعتبار التعليم هو المدخل الرئيسى للتقدم، ولدخول القرن الحادى والعشرين[١].

ويدعونا ذلك إلى «أن نكف فورا عن التمسك بالمفهوم الضيق لأزمة تعليمنا العربى، الذى يرد أسباب هذه الأزمة إلى مسائل بيداجوجية وفنية فقط .. فهذه الأزمة امتداد لأزمة عالمية، كما أنها انعكاس لأزمة مجتمعية .. إنها أزمة نمو، لا أزمة موت أو احتضار»[٢].

وتأسيسا على ذلك، يتناول الفصل الحالى أهم التحولات العالمية المعاصرة، ومتطلباتها التعليمية، وانعكاساتها على أزمة التعليم فى عالمنا العربى.

التحولات العالمية المعاصرة ومتطلباتها التعليمية:

أثار كتاب «صدمة المستقبل» لألفن توفلر - فى أوائل السبعينات من القرن العشرين - ضجة واسعة فى الغرب، لما ورد فيه من نظريات احتمالية مثيرة للجدل، تنتقد المجتمعات الرأسمالية الغربية الصناعية. وفى كتابه الآخر «حضارة الموجة الثالثة»، فى أوائل الثمانينات، قام بتشريح الحضارة السائدة تشريحا دقيقا، مبينا الأساس الفاسد والبذور المتآكلة لهذه الحضارة، التى تقودها الأيديولوجية الغربية الرأسمالية والأيديولوجية الشيوعية، ووضح اتفاق هاتين الأيديولوجيتين على الهدف، المتمثل فى استغلال الأسواق العالمية والاقتصاد الدولى، وفرض الهيمنة ترغيبا تارة، وترهيبا تارة أخرى، على دول العالم الثالث[٣].

والآن - وقد ولجت أقدامنا أبواب القرن الحادى والعشرين - يمكننا أن نرصد بعض التحولات والتطورات التى يشهدها النظام العالمى، ومن أهمها الثورة العلمية والتكنولوجية، التى تعتمد - فى المقام الأول - على العقل البشرى، وتوجه دول العالم، فى مناطق مختلفة - إلى تكوين تكتلات اقتصادية وسياسية، وظهور ما يسمى

(١) ضياء الدين زاهر: «كيف تفكر النخبة العربية فى تعليم المستقبل؟»، مشروع مستقبل التعليم فى الوطن العربى؛ منتدى الفكر العربى، عمان، ١٩٩٠، ص٥٢.

(٢) المرجع السابق، ص٥٣.

(٣) ألفن توفلر: حضارة الموجة الثالثة، ترجمة عصام الشيخ قاسم؛ ط٢، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، مصراتة، ١٩٩٠، ص٥، ٦ (من مقدمة المترجم).

بالثورة الديمقراطيـة الثانية، وانهيار الاتحـاد السوفيتى، فضــلا عن التغيرات الاجتمـاعية والسكانية والبيئية والمناخية الأخرى.

لقد انعكست هذه التحولات على نواحى الحياة فى المجـتمعات المختلفة، وتمثلت فى ظهور ما يسمى **بالنظام العالمى الجديد**.

وفيما يلى عرضا لثلاثة من أهم هذه التحولات، ومتطلباتها التعليمية:

(١) التحول المعلوماتى والتكنولوجى: حيث تعتمد الثـورة العلمية والتكنولوجية المعاصرة على مصــدر متجدد، وهو التدفق اللامتناهى واللامحــدود للمعرفة والأفكار. وقد ساعد التقــدم العلمى فى مجالات الأقمار الصناعية والحاسـبات الآلية والإلكترونية الدقيقــة، على تخزين وتشغـيل واسترجاع وإرسال كـميات هائلة من المعلومـات، عبر المسافات البعيــدة، بنفقات متناقصة للغاية، الأمر الذى أدى إلى إعـادة النظر فى مفهوم المعلومات، وفى كيفـية استخدامها، والآثار المتـرتبة على ذلك. وفى هذا السياق برزت تكنولوچيـا المعلومات، وهى تـلك التكنولوچيا التى تـتعلق بجـمع وتوصيل وتخـزين واستعادة ومعالجة وتخليق المعلومات[١].

إن إحلال المعلومـات محل الجهـد العضلى، هو الذى يقف وراء مـتاعب چنرال موتورز، مثلما يقف وراء صعود اليـابان، وذلك لأنه فيما كانت چينرال موتورز لا تزال تعتقد أن الأرض مسطحة، كانت اليابان تستكشف حوافها، وتكتشف أنها ليست كذلك.

إنه منذ عام ١٩٧٠ حـينما كان قادة الأعمــال فى الولايات المتحدة الأمريـكية ما زالوا يعتقدون أن صناعــاتهم ذات المداخن فى أمن وأمان، كان نظراؤهم فى اليابان، بل وعامة جمهورها، يتعرضون لسيل لا ينقطع من الكتب والمقالات والبرامج المرئية، التى تبشر بمقدم «عصر المعلومات». وتركز علــى القرن الحادى والعشرين. وفيما ظلت فكرة انتهاء اعتماد الاقتصاد على الصناعة تلاقى الاستخفاف فى الولايات المتحدة الأمريكية، كانت تجد الترحيب والقبول لدى صانعى القرار اليابانيين، فى ميادين الأعمال والسياسة والإعلام. لقد خلصــوا إلى أن المعرفة هى مفـتاح النمو الاقتصــادى، فى القرن الحادى والعشرين[٢].

---

(١) على الدين هلال: «التحولات العـالمية المعاصرة، وأثرها على مـستقـبل التعليم فى الوطن العربى»، ندوة اتحاد المعلمين العرب؛ جامعة الدول العربية، القاهرة، فى الفترة من ١٠-١٥ ديـسمبر ١٩٩٤، ص١٠.

(٢) ألفن توفلر: **تحول السلطة بين العنف والثروة والمعرفة**، ترجمـة فتحى بن شتـوان ونبيل عثـمان؛ الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، مصراته، ١٩٩٢، ص٢٣.

إن هذه الثورة (ثورة المعلومات) تمتد بآثارها إلى مجالات الأعمال فى الميادين المختلفة، وأساليب إدارتها، ومفهوم السلطة، ومستوى صُنع القرار فيها.

وهناك شبه إجماع كامل على أن تطبيقات الثورة المعلوماتية والتكنولوجية ستؤدى لتغيرات جذرية فى مختلف نواحى الحياة .. وفى هذا الشأن تشير الكتابات المتخصصة، إلى أهم التأثيرات المرتبطة بتطور الأوضاع فى عالمنا العربى على النحو التالى[1]:

(أ) الانخفاض المطرد فى كميات المواد الخام اللازمة للعملية التصنيعية، والتى تشكل النسب الأكبر من صادرات الدول العربية .. وهو ما يشكل تهديدا لحصيلة الصادرات، وتوازن موازين المدفوعات فى هذه الدول.

(ب) اعتماد الصناعات الحديثة على التكنولوجيا المتقدمة - أى زيادة الصناعات «كثيفة رأس المال»، على حساب الصناعات «كثيفة العمل». وهذا يشير إلى زيادة وسيطرة الدول الصناعية المالكة للتكنولوجيا المتقدمة على الصناعات الحديثة، وبالتالى على التبادل التجارى.

إن التأثير المباشر لهذه الثورة سيكون على مفهوم التعليم، ونوع القدرات العقلية التى ينبغى أن يخاطبها ويسعى إلى تنميتها .. فالتعليم - مثلا - ينبغى أن يركز على قدرات حل المشكلة، وقدرات التعامل مع الحاسب الآلى، وعمل برامج مبسطة عليها، حيث أصبحت هذه الجوانب من المهارات الأساسية التى تقوم المدارس فى الدول المتقدمة بتوفيرها[2].

وفى مواجهة هذا التحول المعلوماتى والتكنولوجى، تتحمل النظم التعليمية العربية مسئوليات ضخمة، فهى مطالبة بأن تعمل باستمرار على تطوير وملاءمة وتغيير برامجها التعليمية، لتعكس تأثيرات العلم والتكنولوجيا، وأن تسعى لإعداد الطلاب لحياة التعلم، وأن تتيح الظروف التى تشجع وتعضد المعلمين، لكى يكونوا مفكرين وباحثين، وإن تعتبر التعليم المستمر شرطا ضروريا للبقاء فى هذا العالم الجديد[3].

(١) على لطفى: «التعاون الاقتصادى فى ظل المتغيرات العالمية والإقليمية»، فى:
- سيد يس عامر: الإدارة وسرعة التغيير؛ مركز وايد سيرفيس للاستشارات والتطوير الإدارى، القاهرة، ١٩٩٥، ص١٦٦

(٢) على الدين هلال (مرجع سابق)، ص١١

(٣) أنطوان زحلان «احتياجات الوطن العربى المستقبلية من القوى البشرية»، مشروع مستقبل التعليم فى الوطن العربى؛ منتدى الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٠، ص٢٧، ٢٨

(٢) **التحول الاقتصادي**: فبجانب ما تشهده الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية الداخلية فى معظم دول العالم من محاولات وتغييرات، لإعادة الهيكلة الاقتصادية[١] . . فإن العالم اليوم يتجه - وبشكل متزايد - نحو التكتلات والتجمعات الاقتصادية العملاقة فيما بين الدول، لخلق فرص للتعاون الاقتصادى والتبادل التجارى.

إننا نرى تكتل أوربا الموحدة، «الذى بدأ بمسيرة السوق الأوربية المشتركة منذ ثلاثة عقود، وسعت دوله إلى التكامل، الذى توج بتوقيع معاهدة ماستريخت عام ١٩٩٥. ولعل تداعيات الثورة العلمية والتكنولوجية أسرعت من خطواتها، وأصبحت أوربا الغربية بمقتضاها سوقا موحدة، وتجاوزت آثارها الاقتصادية إلى السياسة والثقافة والاجتماع والبيئة»[٢].

وفى أمريكا الشمالية، تم التوقيع على اتفاقية التجارة الحرة (النافتا) بين الولايات المتحدة الأمريكية وكندا والمكسيك، فى أول ديسمبر عام ١٩٩٢.

وهناك تجمع دول الأويك، الذى تم التوقيع عليه فى نوفمبر عام ١٩٩٤، ويعد أكبر التجمعات الإقليمية، وقد ضم ١٨ دولة موزعة على أربع قارات، هى آسيا وأمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية وأستراليا، ويضم دول النافتا والآسيان (دول جنوب شرقى آسيا) . . هذا بالإضافة إلى اتفاقية التجارة الحرة، التى وقعت فى يونيو عام ١٩٩٤، بين كولومبيا وفنزويلا والمكسيك، لخلق سوق مشتركة بين هذه الدول[٣].

وجدير بالذكر أن هناك قرارا بإنشاء السوق العربية المشتركة، كان قد صدر عن مجلس الوحدة الاقتصادية بين دول الجامعة العربية فى عام ١٩٦٤، إلا أنه لم ينفَّذ حتى الآن، وما زال إنشاء هذه السوق يعد مطمحا وأملا، تتطلع إليه الدول العربية، وتنادى به، وخاصة فى الأونة الأخيرة.

إن هذه التحولات الاقتصادية العالمية، وكذلك المطامح العربية لإنشاء السوق العربية المشتركة، تتطلب من التعليم العربى نشر الفكر الاقتصادى الوحدوى، والتعريف

---

(١) غفار عباس كاظم: «نقل التكنولوجيا فى إطار النظام الاقتصادى الدولى»، **مجلة الوحدة الاقتصادية العربية**، العدد الثانى، السنة الأولى؛ الأمانة العامة لمجلس الوحدة الاقتصادية العربية، عمان، ديسمبر ١٩٨٥، ص٤٦.

(٢) شاكر محمد فتحى أحمد وآخرون: **التربية المقارنة، الأصول المنهجية والتعليم فى أوربا وشرق آسيا والخليج العربى ومصر**؛ بيت الحكمة للإعلام والنشر، القاهرة، ١٩٩٩، ص١٠٩.

(٣) على لطفى (مرجع سابق)، ص١٧٠، ١٧١.

بأهدافه، وإلقاء الضوء على أهمية هذا الفكر فى مسيرة التكامل الاقتصادى العربى، بما يحقق الفهم لدى الأفراد للأبعاد الحقيقية لفكر هذه المسيرة، وما تعانيه من معوقات، وما تطمح إليه من تغييرات جوهرية فى حركة المجتمع العربى وتقدمه، وتحريره من ظواهر التخلف والتبعية الاقتصادية.

(٣) التحول الاجتماعى: حيث شهد العالم - فى النصف الثانى من القرن العشرين - تحولات وتغيرات اجتماعية مهمة، لعل من أهمها ما يوصف بظاهرة الانفجار السكانى، وخاصة فى الدول النامية، وحيث تشير الإحصاءات إلى أن نسبة الزيادة السكانية فى الدول النامية، أعلى بكثير منها فى الدول المتقدمة، فهى تتراوح بين ٢٠٢٣ فى الألف فى آسيا، و٢٠٤٥ فى الألف فى أفريقيا، و٢٠٨٧ فى الألف فى أمريكا اللاتينية، و٣٠١٣ فى الألف فى أمريكا الشمالية، و١٠٠١ فى الألف فى أوربا .. وهذه الأرقام تضع الوطن العربى فى مقدمة مناطق العالم، من حيث ارتفاع معدلات المواليد. وقد ترتب على ذلك الانفجار السكانى، والتفجر المدرسى، والتزايد المستمر فى الطلب الاجتماعى على التعليم[١].

والانفجار السكانى لا يمثل - فى حد ذاته - مشكلة لدولة ترتفع فيها معدلات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، أما بالنسبة للدول العربية فإن معدلات النمو الاقتصادى لا يتناسب مع معدلات النمو السكانى بشكل عام. وقد ترتب على ذلك قيام أوضاع اقتصادية غير مرغوب فيها، مثل زيادة الاستهلاك، وقلة المدخرات، واعتماد الكثيرين من العاملين فى قطاع الخدمات على دخول القلة العاملة فى قطاع الإنتاج .. وكل هذا يفرض مسئوليات متزايدة على النظم التعليمية فى الدول العربية، إضافة إلى مسئوليتها عن مواجهة تعليم الأعداد المتزايدة من الأبناء[٢].

كذلك فإن انتشار المبادئ الديمقراطية، والتوسع فى ممارستها، أتاح للمجتمع الإنسانى معرفة حقوقه وواجباته، وصبغ التعليم بالعدالة الاجتماعية، التى انعكست على قوانينه وتشريعاته، وأصبح التعليم - فى ظل هذه المبادئ - حقا لكل فرد، حسب قدراته وإمكاناته العقلية، كما أصبحت المدرسة مجتمعا مصغرا، يمارس فيه التلاميذ حريتهم، وتنمو، خصائصهم الاجتماعية، التى تمكنهم من النجاح فى حياتهم العملية[٣].

---

(١) مصطفى محمد متولى. تقويم التجارب المستحدثة فى تنويع التعليم الثانوى بدول الخليج العربى؛ مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٣، ص٢٣

(٢) محمد منير مرسى. التعليم فى دول الخليج العربية؛ ط٣، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٥، ص٢٧

(٣) مصطفى محمد متولى (مرجع سابق)، ص٢٣، ٢٤

وثمة تحول آخر يحدث فى تركيب الطبقة العاملة وطبيعة عملها، مما يتطلب من الفرد سرعة التكيف والتأقلم، مع كل تحول يطـرأ على مجال عمله، بنوع من التفكير والمعرفـة، وبمهارة عاليـة من التعلم الذاتى، لإعـادة تدريبه وتأهيله خلال حـياته العملية[1].

وخلاصة ما سبق أن هناك تحولات عالميـة معاصرة لها، انعكاساتها على النظم التعليميـة فى الدول العربية، ولها أيضا متطلباتهـا الملحة من هذه النظم. وقد تكون الاستجابة لهذه المتطلبات أمرا بالغ الصعوبة، وخاصة فى ظل الأزمة التعليـمية التى تمر بها الدول العربية، والتى تتحدد ملامحها فيما يلى.

ملامح الأزمة التعليمية فى العالم العربى:

إذا كان التجديد سمـة من سمات العصر، فإن التجديد الـتربوى أكثر ضرورة للنظم التعليمية، حتى تكون أكثر فاعليـــة فى تلبيـة احتيــاجات المجتمع، والإسهام فى تطويرها[2] .. ومن هنا جاءت استراتيجيـة تطوير التربية العربيـة لتؤكد على «أن خير ما نواجه به تحدى الثورة العلمية التقنيـة، وسد الفجوة التى نعانيها فى مجالاتها، إنما هو تحديث العقل العربى بجـملته، وتمكينه من استيعاب روح العصر فى صـيغتها السليمة، مجـردة من عيوبها وسلبياتها. إنه تحـديث يؤاخى بين العلم وما يتطلبه من منهجـية عقـلانية صارمـة، وما يترتب عليـه من تقنية دقيـقة، قابلـة للتطبيق والاستثمار»[3].

وفى هذا الإطار، واستجـابة للتحولات العالمية المعـاصرة، سعت بعض الدول العربية إلى تطـوير نظمهـا التعليمـية، وخاصـة مع بداية السبعـينـات من القرن العشرين، كما رصـدت هذه الدول ميزانيات ضخمة للتعـليم فيها، وازدادت أعداد المقيدين فى جميع مراحل التعليم بها، إلى الحـد الذى يوصف أحيانا بالثورة التعليمية العربية. غيـر أن هذا لا ينفى أبدا وجود أزمة تعليمية عربية، ولا يقلـل من حجمها وتأثيرها.

---

(١) شاكر محمد فتحى أحمد وآخرون (مرجع سابق)، ص١١٣، ١١٤.

(٢) مصطفى محمد متولى (مرجع سابق)، ص١٨، ١٩.

(٣) إبراهيم سعد الدين وآخرون: صور المستقبل العربى؛ ط٢، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، يناير ١٩٨٥، ص٩٥.

ومع التسليم بصعوبة تقديم قائمة كاملة ومجدولة للملامح ومفردات الأزمة التعليمية فى عالمنا العربى، فإن من الممكن تحديد أهمها على النحو التالى[1]:

١- جزئية الإصلاح التعليمى: فمن الملاحظ على معظم الإصلاحات التعليمية فى الدول العربية، أنها انطلقت من رؤى غير نظمية، وإستراتيجيات تعليمية كمية، لعدد من مدخلات الكم فى التعليم العربى ومخرجاته، تلبية للطلب الاجتماعى على التعليم . . إلا أن الواقع يشير إلى أنها عجزت عن الوفاء حتى بالمرامى الكمية للتعليم، فلا تزال الدول العربية بعيدة عن تحقيق الاستيعاب الكامل فى مدارس التعليم الإلزامى حتى اليوم، كما أنها عجزت عن تعظيم العائد الاجتماعى للتعليم، والاستجابة لاحتياجات أسواق العمل العربى.

٢- غياب التخطيط المستقبلى للتعليم: فالتخطيط السائد للتعليم فى الدول العربية غالبا ما يقوم على حسابات كمية، وأساليب تقليدية، مشكوك فى فاعليتها وفرضياتها، فهو لا يعبأ بالجودة والفاعلية، كما أنه يتحرك فى أفق زمنى ضيق، لا يمكنه من تحقيق الطموحات المستقبلية.

٣- تعاظم الهدر التربوى: فرغم الزيادة الملحوظة فى الإنفاق على التعليم، وخاصة فى الدول العربية الخليجية، إلا أن المردود من التعليم فى الدول العربية عامة، ما زال محدودا، ولا يخدم احتياجات التنمية، نتيجة لتعاظم الهُدر التربوى، بسبب اتباع سياسات تعليمية انتقائية، وارتفاع معدلات التسرب، وضعف الكفاية الخارجية للتعليم.

٤- ضعف المحتوى الدراسى: فعلى الرغم من محاولات تطوير المناهج الدراسية فى كثير من الدول العربية، إلا أنها ما زالت غير قادرة على ملاحقة المعارف المتجددة فى عصر المعلوماتية من ناحية، وتميل - فى معظمها - إلى الطابع النظرى من ناحية أخرى، فلا وجود حقيقيا وفاعلا للمقررات العملية التطبيقية، رغم وجودها فى الخطط الدراسية.

---

(١) اعتمد فى تحديد هذه الملامح على المرجعين التاليين:

- ضياء الدين زاهر (مرجع سابق)، ص ٥، ٥١.
- احمد إسماعيل حجى. «نحو مرتكزات إستراتيجية عربية للتعليم»، ندوة اتحاد المعلمين العرب؛ جامعة الدول العربية، القاهرة، فى الفترة من ١-١٥ ديسمبر ١٩٩٤، ص٨-١

٥- **تزايُد البطالة بين المتعلمين:** فإنه نتيجة للتحـولات الاقتصادية والتكنولوجية، ظهرت - فى أسواق العـمل العربية - مشكلات حادة، من أهمـها تزايد البطالة بشكل عام، ولا سيما بين المتعلمين، حيث عـجز التعليم فى الدول العربية عن الإعداد الكمى والكيفى المناسب للقوى العاملة، بما يؤهلها لمسايرة هذه التحولات.

٦- **انتشار الأمية:** فعلى الرغم من المحاولات والجهود المتعددة التى بذلتها الدول العربيـة من أجل القضـاء على مشكلة الأمـية، إلا أنهـا ما زالت تعانـى من حدة هذه المشكلة، حيـث تصل نسبتـها - فى أحسن الأحـوال - إلى ٥٠٪ من السكان فى سن العاشـرة وما فـوقها، وهى نسـبة عـالية، تزداد حدتهـا بسبب تدنى مـستوى الـتعليم الإلزامى، وتظهـر خطورتهـا إذا أضـفنا الأنواع الأخرى من الأمـيـة .. الاقـتصـادية والسياسية والتكنولوجية وغيرها.

مراجع الفصل العاشر

١- إبراهيم سعد الدين وآخرون: **صور المستقبل العربي**؛ ط٢، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، يناير ١٩٨٥.

٢- أحمد إسماعيل حجى: «نحو مرتكزات إستراتيجية عربية للتعليم»، **ندوة اتحاد المعلمين العرب**؛ جامعة الدول العربية، القاهرة، فى الفترة من ١٠-١٥ ديسمبر ١٩٩٤.

٣- آلفن توفلر: **تحول السلطة بين العنف والثروة والمعرفة**، ترجمة فتحى بن شتوان ونبيل عثمان، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، مصراتة، ١٩٩٢.

٤- آلفن توفلر: **حضارة الموجة الثالثة**، ترجمة عصام الشيخ قاسم؛ ط٢، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، مصراتة، ١٩٩٠.

٥- أنطوان زحلان: «احتياجات الوطن العربى المستقبلية من القوى البشرية»، **مشروع مستقبل التعليم فى الوطن العربى**، منتدى الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٠.

٦- شاكر محمد فتحى احمد وآخرون: **التربية المقارنة، الأصول المنهجية والتعليم فى أوربا وشرق آسيا والخليج العربى ومصر**؛ بيت الحكمة للإعلام والنشر، القاهرة، ١٩٩٩.

٧- ضياء الدين زاهر: «كيف تفكر النخبة العربية فى تعليم المستقبل؟»، **مشروع مستقبل التعليم فى الوطن العربى**، منتدى الفكر العربى، عمان، ١٩٩٠.

٨- على الدين هلال: «التحولات العالمية المعاصرة، وأثرها على مستقبل التعليم فى الوطن العربى»، **ندوة اتحاد المعلمين العرب**، جامعة الدول العربية، القاهرة، فى الفترة من ١٠-١٥ ديسمبر ١٩٩٤.

٩- على لطفى: «التعاون الاقتصادى فى ظل المتغيرات العالمية والإقليمية»، فى:

- سيد يس عامر: **الإدارة وسرعة التغيير**؛ مركز وايد سيرفيس للاستشارات والتطوير الإدارى، القاهرة، ١٩٩٥.

١٠- فيليب كومز: **أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينيات**، ترجمة محمد خيرى حربى وآخرين، مراجعة وتقديم الدكتور عبد العزيز القوصى؛ دار المريخ، الرياض، ١٩٨٧.

١١- غفار عباس كاظم: «نقل التكنولـوجيا فى إطار النظام الاقتصادى الدولى»، **مجلة الوحدة الاقتصادية العربية**، العدد الثانى، السنة الأولى، الأمـانة العامة لمجلس الوحدة الاقتصادية العربية، عمان، ديسمبر ١٩٨٥.

١٢- محمد منير مرسى: **التعليم فى دول الخليج العربية**؛ ط٣، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٥.

١٣- مصطفى محمد متولى: **تقويم التجارب المستحدثة فى تنويع التعليم الثانوى بدول الخليج العربى**؛ مكتب التربيـة العربى لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٣.

الفصل الحادى عشر

نظام التعليم فى الجمهورية العربية السورية

تقديم:

يتضمن هذا الفصل مدخلا تمهيديا يشتمل على الموقع الجغرافى لسوريا، ومساحتها، وأهم الأنهار والمصادر الطبيعية التى تمتلكها سوريا، وسكانها وعناصرهم المختلفة، ثم النظام التعليمى فى سوريا .. والذى يتضمن عدة عناصر، من أهمها الجهود التعليمية فى عهد الاحتلال الفرنسى، والتعليم فى عصر الاستقلال، مع إبراز جهود ساطع الحصرى التربوية، ثم بيان أهم أهداف التعليم السورى، ثم إدارة التعليم وتمويله فى سوريا، ثم مراحل النظام التعليمى فيها، وأخيرا إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة.

وكما هو واضح من الخريطة، تقع الجمهورية العربية السورية فى الجنوب الغربى من آسيا، وتحدها تركيا من الشمال، والعراق من الشرق، والأردن وفلسطين المحتلة من الجنوب، ولبنان والبحر المتوسط من الغرب، فى مساحة مقدارها ١٨٥,٠٠٠ كم مربع. وأكبر مدنها دمشق، وهى العاصمة. وتمتد سوريا من الغرب للشرق حوالى ٨٣٠ كم، ومن الشمال للجنوب حوالى ٧٤٠ كم، كما تمتد موازية لساحل البحر المتوسط فى مسافة ١٦٠ كم، وحوالى ٣٢ كم أراضى مسطحة، محاطة بجبال النصيرية ومرتفعاتها، وجبال لبنان. وفى الجنوب الشرقى من سوريا تقع هضبة الجولان، التى احتلتها إسرائيل عام ١٩٦٧ .. ثم بقية الأراضى السورية حول نهر الفرات، وأرض الجزيرة، ثم الصحراء السورية.

ويعتبر نهر الفرات هو النهر الرئيسى فى سوريا، وهو يقطع البلاد، من تركيا شمالا .. وحتى العراق شرقا. أما النهر الثانى من حيث الطول، فهو نهر الليطانى، القادم من لبنان وجبالها، متجها إلى غرب سوريا، ثم إلى تركيا. ولهذا يتميز المناخ فى سوريا بأنه مناخ البحر المتوسط، فهو حار ورطب وجاف صيفا، ومطير شتاءً، وتتراوح درجات الحرارة من ٤-٦ درجات شتاءً، ومن ٣٠-٣٢ درجة صيفا.

كما تملك سوريا العديد من المصادر الطبيعية، مثل البترول، والغاز الطبيعى، والفوسفات، والملح الذى يعتبر من صادراتها الأساسية، والفحم بنسبة قليلة، والحديد والنحاس والذهب وخاصة فى المناطق الجبلية. كما أن المحاصيل الزراعية تجود فى المناطق الساحلية، وحول وادى الفرات ونهر الليطانى.

وتعتبر سوريا بلدا زراعيا فى المقام الأول، نظرا لما تمتلكه من أراضى خصبة على الساحل وحول نهرى الفرات والليطانى. ورغم وفرة الأراضى والمياه، إلا أنها فى حاجة إلى نظم للرى الحديث، نظرا لنقص المياه، وخاصة فى مواسم الجفاف أو الصيف، وفى المواسم الزراعية للمحاصيل الصيفية، مما يجعل سوريا تحتاج إلى دعم كبير لميزانيتها من جيرانها، وخاصة الدول العربية المنتجة للبترول.

ومن أهم المحاصيل الزراعية فى سوريا القمح والقطن والدخان والعنب والزيتون والحمضيات والخضروات، حيث تنتج بعضها بكميات كبيرة للتصدير، وبعضها يستهلك محليا. كما أن الصناعات السورية اشتد عودها فى مجالات عديدة، وخاصة صناعة الأقطان والحرير، ولاسيما فى فترة الاتحاد السورى المصرى (١٩٥٨-١٩٦١)، حينما أعلن عن نسبة الأرباح المخصصة للعمال ٢٥٪، إلا أن الأمر اختلف مع فشل الاتحاد، وعودة المصانع إلى القطاع الخاص.

ومعظم سكان سوريا من العرب (٩٠٪)، أما أكثر العناصر غير العربية فهم الأكراد على الحدود التركية، والأرمن فى المدن الرئيسية. ويبلغ عدد سكان سوريا حسب إحصاء عام ١٩٩٣ حوالى ١٤,٥٠٠ مليون نسمة، كما كان معدل النمو السكانى مرتفعا فيها خلال فترة الثمانينات (٣,٨٪ سنويا).

والغالبية العظمى من سكان سوريا مسلمون سنيون، وهناك مسلمون شيعة ولواتيا وإسماعيلية. أما غير المسلمين فهم المسيحيون اليونانيون، والرومان والأرثوذوكس، والدروز الذين يتبعون المنهج الإسلامى، إلى جانب نسبة قليلة من اليهود (حوالى ٤٠٠٠ نسمة)[1].

أما النظام السياسى السورى، فهو نظام جمهورى رئاسى، يقوم على الانتخاب الحر، وفقا لدستور الدولة، والنظام التشريعى لحزب البعث العربى الاشتراكى السورى، وهو يقوم على مبادئ الحكم الديمقراطى، وعلى المشاركة الشعبية، وتعزيز الوحدة الوطنية، وتدعيم الأركان القومية للأمة العربية.

أولا: التطور التاريخى للتعليم فى سوريا:

بعد عرض العوامل المختلفة الكامنة وراء النظام التعليمى فى سوريا، سواء كانت سياسية أم أيديولوجية أم اقتصادية أم اجتماعية أم ثقافية .. يمكن القول إن النظام

(1) **Encarta**, 1995.

التربوى لأى مجتمع من المجتمعات ما هو إلا صورة معبرة عن هذا التفاعل بين العوامل الثقافية المختلفة المحيطة بهذا النظام. كما أن النظام التربوى - بكل مكوناته - يعد بمثابة مرآة حقيقية، تعكس ليس فقط الواقع المعاش لهذا المجتمع أو ذاك بكل أبعاده، بل وتعكس الماضى والمستقبل أيضا لهذا المجتمع.

وهذا ينطبق إلى حد بعيد على واقع النظام التعليمى فى سوريا، الذى سنتناوله بالدراسة والتحليل فى هذا الفصل، من خلال رصد أهم تطوراته التربوية، منذ قبل الاستقلال عام ١٩٤٦، وحتى نهاية القرن العشرين.

١- الجهود التعليمية فى عهد الاحتلال الفرنسى:

كعهدها فى الدول التى احتلتها، حاولت فرنسا أن تسيطر على شئون التربية والتعليم، وأن توجهها الوجهة التى تتمشى مع السياسة الفرنسية، وهى العمل على فرنسة البلاد، أو تحويل سكان البلاد إلى مواطنين فرنسيين، كما حاولت فى الجزائر. لقد عملت السلطات الفرنسية على فرض اللغة الفرنسية فى جميع المدارس، وتنظيم التعليم على النمط الفرنسى، وفتح الباب - على مصراعيه - لإنشاء المدارس الفرنسية وتشجيعها، وعدم خضوعها لأية سلطة من الحكومة السورية. كما شجعت البعثات إلى فرنسا، إلا أن الوطنيين السوريين لم ينخدعوا، وناوءوا الجهود التربوية الفرنسية، وتمسكوا بنظامهم التعليمى العربى والدينى، ومن ثم وجد الفرنسيون أنفسهم أمام جملة من المعاهد التعليمية العربية، فلم يجرؤوا على إلغائها، بل اكتفوا بالسعى وراء توجيه مناهجها الوجهة التى يريدونها، إلا أن قوة الرأى العام من جهة، وعنف الثورات التى قامت ضدهم من جهة أخرى، اضطرتهم إلى الاعتدال فى هذا المجال(١).

٢- التعليم فى عصر الاستقلال:

استقلت سوريا عن الإدارة الفرنسية عام ١٩٤١، حيث أجريت الانتخابات فى البلاد، وجاءت النتيجة بفوز الحركة القومية، التى عملت - على الفور - على طبع التربية والتعليم بالطابع العربى السورى، وتوجيهه وجهة قومية عربية.

وقد استفادت السلطات التربوية السورية بجهود المربى العربى الشهير، ساطع الحصرى، وهو رجل ذو كفاءة علمية وتربوية عالية، حيث تميز بإلمامه بالكثير من

---

(١) وهيب سمعان ومحمد منير مرسى: المدخل فى التربية المقارنة، ط٢، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٧، ص ٥٠١-٥٠٣.

اللغات، وخاصة اللغة الفرنسية والتركية، إلى جانب اللغة العربية، مما جعله يدرس العلوم الطبيعية والرياضيات، فأظهر مقدرة عالية، حتى عرف بين أقرانه وزملائه (بآرخميدس)، ثم وسع دراسته فشملت علوم الهندسة التحليلية، وعلم النبات، والتاريخ الطبيعي، وتحنيط الطيور . . بالإضافة إلى اهتمامه بدراسة العلوم الحديثة التي ظهرت في المجتمع الأوربي. ولم تقتصر نشاطاته على الدراسة والبحث، بل تعدت ذلك إلى كتابة العديد من البحوث والمقالات العلمية، والاكتشافات الحديثة آنذاك، كالتلغراف واللاسلكي، ونشأة علم الكيمياء والأشعة(1).

وقد وصل ساطع الحصري إلى سوريا مع مطلع عام ١٩١٩، قادما من تركيا، بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى، فعين أول الأمر مفتشا عاما للمعارف، ثم مديرا للمعارف في مجلس المديرين (مجلس الوزراء)، ثم وزيرا للمعارف بعد استقلال سوريا عن دول الحلفاء، حتى الاحتلال الفرنسي لسوريا عام ١٩٢٠(2).

ومن أول المهام القومية التي تكفل الحصري بإنجازها - خلال وجوده في وزارة المعارف السورية - إزالة الآثار السلبية لعملية التتريك التي أدخلتها السيطرة العثمانية على سوريا، في ميادين اللغة والأدب والتعليم ودواوين الدولة المختلفة. لذلك كانت الحركات القومية العربية، وتنظيماتها السياسية التي عرفتها الدولة العثمانية، تؤكد - من خلال شعاراتها وأهدافها - على جعل اللغة العربية لغة رسمية في الولايات العربية، بدلا من اللغة التركية.

وتحقيقا لذلك، ألف الكتب، وأعد المناهج المدرسية، متضمنة الأهداف القومية، حيث قام بتشكيل لجنة خاصة لإعداد المصطلحات العلمية العربية، بُغية استعمالها في المناهج والمقررات الدراسية ودواوين الدولة، وأسهم في تأسيس المجمع العلمي العربي السوري (مجمع اللغة العربية حاليا)، كما عقد مؤتمرا خاصا للمعلمين، لدراسة شئون التربية والتعليم، وأسس مدرسة الحقوق، وأعاد تأسيس مدرسة الطب، وقام بزيارة مصر عام ١٩١٩، للاطلاع على نظام التعليم فيها، والتزود بالخبرة التربوية والتعليمية منها(3).

(1) William Clevelant: **The Making of an Arab Nationalist Attomanism and Arabism in the Life and Thought of Sati Al-Husri**; Princeton University Press, New Jersey, 1971, pp. 14-16.

(٢) نهاد صبيح سعد: **الفكر التربوي عند ساطع الحصري: تحليله وتقويمه**، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٥؛ مطبعة دار الكتب، جامعة البصرة، ١٩٧٩، ص٩٠.

(٣) أبو خلدون (ساطع الحصري): **يوم ميسلون: صفحة من تاريخ العرب الحديث**؛ مطابع الكشاف، بيروت، ١٩٧٤، ص٣

وبعد سقوط الحكومة الوطنية السورية، غادر ساطع الحصرى سوريا إلى إيطاليا سنة ١٩٢٠، ثم إلى القاهرة، ثم إلى العراق من عام ١٩٢١ وحتى عام ١٩٤١، ثم إلى لبنان، ثم عاد إلى سوريا، وتم تعيينه مستشارا للحكومة السورية فى شئون التعليم عام ١٩٤٤، حيث قام بدراسة واستطلاع حالة المعارف والمعاهد المتعددة، كما درس الأنظمة والقوانين التربوية والتعليمية التى كانت تسير عليها، فوضع مقترحاته وإصلاحاته النظرية والعملية على شكل تقارير، بلغت ستة عشر تقريرا، تناول فيها إجراءات التعيين والتوظيف فى وزارة المعارف، وتنظيم تشكيلات الوزارة ودواوينها، كذلك التعليم الابتدائى والثانوى وإعداد المعلمين، وتنظيم دور المعلمين والتعليم المهنى والعالى، وتنويع المدارس وتكييف مناهجها، وكذلك المبانى المدرسية والامتحانات والمفتشين، والأنظمة والقوانين فى أمور المعارف، ونظام التعليم .. إضافة إلى تقرير عن توثيق الصلات القوية بين سوريا والبلاد العربية[١].

وبعد انتهاء مدة تعاقده مع الحكومة السورية، فضّل ساطع الحصرى السفر إلى مصر، حيث تولى التدريس فى معهد التربية (كلية التربية جامعة عين شمس حاليا)، من عام ١٩٤٧ إلى عام ١٩٤٩، ثم عين مستشارا فنيا للإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية، التى تسمى حاليا (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) واستمر فى هذا المنصب حتى عام ١٩٥٠.

وخلال وجوده فى مصر، أصدر ستة أجزاء **حولية الثقافة العربية**، تناول فيها حالة المعارف العربية، ووصف - من خلالها - الأنظمة والقوانين والمناهج التربوية والثقافية المرعية، كما هى، دون أن يعطى رأيه فى الفروق بين هذه القوانين المختلفة، لاعتقاده بأن للنقد ميادين ومناسبات أخرى، غير صفحات هذه الحولية، التى تصدر باسم الإدارة الثقافية لجامعة الدول العربية.

وقد هدف ساطع الحصرى - من وراء هذا الجهد - إلى أن يضع بين يدى القائمين على معارف البلاد العربية - حقيقة الفروق والتباين والبلبلة بين تلك الأنظمة،

---

(١) أبو خلدون (ساطع الحصرى): **تقارير عن أحوال المعارف فى سوريا خلال سنة ١٩٤٥م**؛ مطبعة الجمهورية السورية، وزارة المعارف، دمشق، ١٩٤٦م، ص١-١٤٣.

وانظر أيضا:

- أبو خلدون (ساطع الحصرى): **مذكراتى فى العراق، ١٩٢١-١٩٢٧**، الجزء الأول؛ منشورات دار الطليعة، بيروت، ١٩٧٦، ص١٤.
- بيومى محمد ضحاوى وآخرون: **تاريخ التربية والتعليم**؛ مطابع جامعة قناة السويس، الإسماعيلية، (مصر)، ١٩٩٩م، ص٢٢٢-٢٢٦.

كى يعملوا على إزالتها تدريجيـا. بغية الوصول إلى نظم تعليمية وثقافيـة موحدة. كما أنشأ الحصرى - خلال وجوده فى مصر - متحفا للثقافة العربية، وحدد أهدافه وغاياته، فى إطار الفروق بين النظم التربوية والتعليميـة للبلاد العربية، لكى ييسر للباحث والزائر مهمة الاطلاع على تلك الفروق، من خلال مـشاهداته لهذا المتحف، كما هدف - من وراء ذلك - إلى عـرض وتنميـة روح التنافس التـربوى، فى تحـسين وتقارب الأنظمـة التربوية فى المعارف العربية[1].

ثانيا: أهداف التعليم السورى:

صدر أول دسـتور سورى بعـد الاستقلال، وتضـمن النص على إلزاميـة التعليم الابتدائى لجميع السوريين، من بنين وبنات، ومجانيته فى المدارس الرسمية، ونص على أن الغاية من التعليم هى ترقـية المسـتوى الأخلاقى والعلوم بين الأهالى، وتثقـيفهم على مبادئ الروح الوطنية، وتحقيق الألفة والإخاء بين أبناء الوطن[2].

ولقد استندت التربية السورية على عدة أسـس من أهمها[3]:

١- إعداد الطفل للحـياة الكاملة، فقد جـاء فى الدسـتور السـورى أن التعليم يجب أن يهدف إلى إنـشاء جيل قـوى بجـسمه وتفكيـره، مؤمن بالله، مـتمثـل بالأخلاق الفاضلة، مجهز بالمعرفة، مدرك لواجباته وحقوقه، وأن التربية يجب أن تهدف إلى تقوية الشخصية، وتعزيز الحريات الأساسية.

٢- ويتصل بمبـدأ الكمال هذا، مـبدأ آخر، وهو مـبدأ الثقـافة الصـورية، أو التدريب الصورى. وقـوام هذا المبدأ أن القـوى الفعلية التى ينمـيهـا علم خاص، يمكن أن تنشط نشـاطا عاما، بحـيث يمكن استـخدامهـا فى العلوم الأخرى .. فـقد بُنيت المناهج التعليمـية انطلاقا من هذا الأساس، فكان واضعو المناهج يـعتقدون أن كل علم ينمى ملـكة خاصـة، فـالحـساب للـتفكيـر، ومـبـادئ العلوم للمـلاحظة، والمحفوظات للذاكرة ... إلخ.

٣- ومن الأسـس الرئيسية التى يستند إليها نظام التربية فى سوريا، الأساس الديمقراطى. ومن المبادئ الديمقراطيـة التى أعلنها الدستور السورى أن التـربية والتعليم حق لكل

---

(١) أبو خلدون (ساطع الحصرى): **ثقافتنا فى جامـعة الدول العـربية**؛ ط١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٦٢، ص١١٤-١١٨.

(٢) وهيب سمعان ومحمد منير مرسى. **المدخل فى التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص٥٠٨، ٥٠٩

(٣) عيسى على ونزيه الجندى **التربية فى الوطن العربى**؛ منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٨، ص٣٢، ٣٣

مواطن، وينشأ عن هذا المبدأ أربع نتائج، هى: إلزاميـة التعليم، ومجانية التعليم، وحرية التعليم، وتوحيد مناهج التعليم.

٤- أما الأسـاس الاجتـماعى، فهـو يعنى أن التعلـيم يجب أن يهدف إلى إنشـاء جيل مدرك لواجباته وحـقوقه، عامل للمصلحة العـامة، مشبع بروح التضامن، مـتقيد بالنظام، متسامح، يتعامل مع الآخرين بالاحترام والتقدير.

٥- وأما الأساس القومى، فـهو يقوم هذا الأسـاس على جعل اللغة العـربية لغة التعليم فى جميع المراحل، الابتدائية والثانوية والعالية، والتأكيد على الجوانب الإيجابية فى التاريخ والحـضارة العربية، مما يتـماشى مع الدستور السـورى، الذى أكد على أن سوريا جمهورية عربية ديمقراطية، وأن الشعب السورى جزء من الأمة العربية، وأن التعليم يجب أن يهدف إلى إنشاء جيل يعتزّ بالتراث العربى.

كمـا حددت لجنة أهداف الـتعليم، والمنبـثقـة عن المؤتمر التربوى الثـانى لتطوير التعليم، المـنعقد بدمـشق ما بين ٢-٥ فبـراير ١٩٩٨، الأهداف الخاصة للـتعليم فيـما يلى[١]:

* التركيز على تكوين المواطن القادر، المبدع، المؤمن بوطنه وأمته الواحدة، المخلص فى الدفاع عنها، وتحـقيق أهدافها القوميـة الإنسانية، الغنى بصفاته وإمكاناته التعـليمية والتعلمية والعلمية، المتكامل، المتوازن فى شخصيته وأخلاقه وسلوكه.
* الاهتمام ببناء مـحتوى التعليم على قاعـدة راسخة من التراث العربى، والخصـوصية القومية ،وتمكين الناشئة من مواجهة التخلف والتجزئة والاستعمار.
* تزويد المواطن بالكفاءات والمعـارف والمهارات النظرية والعلمية والعـملية، التى تدعم قدرته على الإسـهام فى تطوير الإنتاج الفـكرى والاجتماعى والاقـتصادى وغـيره، لتحقيق التنمية الشاملة.
* تنميـة الاتجاه العلمى، والقدرة على التـعلم الذاتى والإبداع، تحقيـقا لعمليـة التعلم المستمر.
* اعتماد سـياسة شاملة لتطوير التعليم، تراعى المتـغيرات والمـستجدات العلمـية والتقنية والمعرفية فى العالم، يكون إطارها المرجعى سياسـات المجتمع فى خططه التنموية.

(١) لجنة أهداف التعليم: «المؤتمر التربوى الثانى لتطوير التعليم، ٢-٥/٢/١٩٩٨»، مجلة بناة الأجيال، السنة السابعة، العدد ٢٦، نقابة المعلمين السورية، أبريل ١٩٩٨م، ص٤٦.

* اعتمـاد الحوافز المعنوية والمادية، الكفيلة بإثارة الجهـود وتنميتها، وتفعـيل الرغبة فى الأداء والإنجاز والإبداع والابتكار.

* تعزيز استخدام اللغة العربية فى التعليم، والعمل على توحيد المصطلحات العلمية فى سوريا والوطن العربى.

ثالثا: إدارة التعليم وتمويله فى سوريا:

تشرف وزارة التـربية والتـعليم السورية على التـعليم العام إشـرافا مـاليا وإداريا مباشرا. كما أن وزارة التعليم العالى تشرف على مؤسـسات التعليـم العالى والجامعات.

وينص قـانون الإدارة المحـليـة للجـمـهـورية الـسـوريـة رقم ١٥، الصـادر فى ١١/ ٥/ ١٩٧١م، على أن الهدف من القانون تحقيق الأهداف التالية[١]:

١- تركيز المسئوليـة فى أيدى طبقات الشعب المنتجة، لتمارس بنفسهـا مهام القيادة، مما يتطلب تحقيق أوسع المجالات، لتطبيق مبدأ الديمقراطية الشعبية، الذى يجعل الأمر كله نابعا من إرادة الشعب، ويؤمن رفاهيته الدائمة على التنفيذ، ومساهمته الفعالة فى تحقيق المجتمع العربى الاشتراكى الموحد.

٢- جعل الوحـدات الإدارية - على كل المستويات - مـسئولة عن الاقـتصاد والثقـافة والخدمات، وكل الشئون التى تهم المواطنين فى هذه الوحدات مباشرة.

٣- نقل الاختصاصات المتعلقة بهذه الشئـون إلى السلطات المحلية، بحيث تقتصر مهمة السلطات المركزية على التخطيط والتشريع والتنظيم، وإدخال أساليب التقنية الحديثة والرقابة والتأهيل والتدريب والتنسيق، ومتابعة التنفيذ.

ويقسـم القانون الجمـهورية العـربية الســورية إلى وحدات إدارية، هى المحـافظة والمدينة والبلدة والوحـدة الريفيـة والقـرية. ولكل من هذه الوحدات الإدارية مـجلس، يُختار أعضاؤه بالانتخاب السرى، ممثلين عن الفلاحين والعمال والحرفيين وصغار الكتبة والمعلمين والطلبة والنسـاء، والمهن الحرة، وتضم الأطباء والصيـادلة والمهندسين ورجال الفكر والفن والصحافة .. وغيرهم. ويجب ألا تقل نسـبة الفلاحين والعمال والحرفيين وصغار الكتبة فى تشكيلات المجالس عن ٦٠٪.

ولمجلس المحافظة مسـئوليات فى مختلف القطاعات، ومن بينها الثقـافة والتربية والتعليم. ويـحدد القانون مـسئوليـات مجلس المحافظة - فـى مجال الثـقافة والتـربية والتعليم - على النحو التالى:

(١) وهيب سمعان ومحمد منير مرسى (مرجع سابق)، ص٥٠٨، ٥٠٩.

(أ) إنشاء أبنية التعليم، على اختلاف أنواعه ومراحله، بما فيها رياض الأطفال.

(ب) تنفيذ مناهج الثقافة القومية الاشتراكية، واتخاذ التدابير اللازمة لمحو الأمية.

(جـ) دعم وتشجيع الأنشطة الثقافية، وتنظيم المكتبات والمتاحف والمراكز الثقافية ومراكز التأهيل والتدريب الشعبية، وإنشاء الأبنية العامة لها.

(د) تشجيع التعامل بين أجهزة التربية والتعليم.

وفى مجال الإدارة التربوية، بدأت وزارة التربية السورية بإدخال تكنولوچيا المعلومات فى العديد من الإدارات التربوية منذ عام ١٩٩٤، فى مجالات الإعداد والتدريب، وإدارة الامتحانات، وأقسام المحاسبة، وإدارة الشئون الإدارية، وإدارة الإحصاء والتخطيط، وإدارة المناهج والبحوث، وإدارة التقنيات والوسائل التعليمية، والمؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، ومجال الطباعة والإنتاج، ومجال الشئون الإدارية والقانونية، ثم مجال التخطيط والإحصاء والتدريب عام ١٩٩٦. كما تقوم الوزارة حاليا بأتمتة العمل فى مديرياتها كافة، وذلك من خلال توصيل الشبكة الداخلية إلى هذه المديريات، ووضع برمجيات متعلقة بعمل كل مديرية، حسب حاجاتها، وطبيعة عملها، بالتعاون مع بعض الجهات المختصة[1].

أما بالنسبة لتمويل التعليم فى سوريا، فإنه ما زال يتبع نظام التمويل المركزى، والدولة مسئولة (من خلال وزارة التربية والتعليم العالى) عن توفير الخدمات التربوية والتعليمية لجميع المواطنين؛ ولذا فإن التعليم بالمجان، وهو إلزامى فى مرحلة التعليم الأساسى. وقد تزايدت نسبة الإنفاق على التعليم عاما بعد عام منذ العام الدراسى ١٩٥٨/٥٧م، حيث وصلت إلى ٩٤,٥ مليون ليرة سورية عام ١٩٦١/٦٠م، و١٥٩,٥ مليون ليرة سورية عام ١٩٦٧/٦٦م، إلا أنها هبطت مرة أخرى بسبب الانتكاسات القومية للأمة العربية عامة، وسوريا بخاصة فى حرب يونيو ١٩٦٧، حيث وصلت نسبة الإنفاق على التعليم إلى ١٤٠,٧ مليون ليرة سورية، ثم عادت الميزانية للزيادة التدريجية حتى وصلت إلى ١٧٧ مليون ليرة سورية عام ١٩٧١/٧٠، إلا أنها تعرضت للاهتزاز مرة أخرى، أثناء الاستعدادات لحرب التحرير، فى أكتوبر ١٩٧٣[2].

---

(١) الجمهورية العربية السورية، وزارة التربية: المعلوماتية فى وزارة التربية؛ دمشق، ١٩٩٧/٩٦م، ص٢٦-٣١.

(٢) وهيب سمعان ومحمد منير مرسى (مرجع سابق)، ص٥٠٦، ٥٠٧.

وتعمل الدولة على دعم قطاع التعليم، نظرا لأهميته البـالغة، فعليه تقع مسئولية بناء الإنسان العربي، المؤمن بوطنه وأمـته، ومن ثم فإن موازنة التعليم نالت قـدرا كبيرا من الموازنة العامة للدولة، حيث وصلت النسـبة إلى ١١,٤٪ عام ١٩٨٨م، ثم ارتفعت إلى ١٣,١٪ عام ١٩٨٩، ثم إلى ١٣,٧٪ عـام ١٩٩٠، ثم إلى ١١,٧٪ عام ١٩٩٥، وإن هبطت إلى ١٠,٢٪ عام ١٩٩٧[١].

جدول رقم (٣)
يوضح تطور موازنة التعليم قبل الجامعي في سوريا
ونسبته إلى الميزانية العامة للدولة في السنوات ٨٨/ ١٩٩٧

العام	موازنة الدولة العامة	موازنة التعليم	النسبة ٪
١٩٨٨	٥١٥٤٥٠٠٠ ألف ليرة سورية	٥٨٩٧٢٤٦ ألف ليرة سورية	٪١١,٤
١٩٨٩	٥٦٢٥٠٠٠٠ ألف ليرة سورية	٧٣٢٤٠٤٢ ألف ليرة سورية	٪١٣,١
١٩٩٠	٦١٨٧٥٠٠٠ ألف ليرة سورية	٨٤٣١٥٥٩ ألف ليرة سورية	٪١٣,٧
١٩٩٥	١٦٢٠٤٠٠٠٠ ألف ليرة سورية	١٨٨٩٦٠٧٠ ألف ليرة سورية	٪١١,٧
١٩٩٧	٢١١١٢٥٠٠٠ ألف ليرة سورية	٢١٥٩٧٢١٤ ألف ليرة سورية	٪١٠,٢

رابعا: تنظيم التعليم ومراحله في سوريا:

منذ عام ١٩٥٧، أصبح نظام التعـليم السورى مرتبطا - بشكل وثيق - بالنظامين التعليميين الأردني والمصرى، في إطار الوحدة الثقافية بين هذه الدول، ومحاولة توحيد السلم التعليمى فى هذه البـلاد، وكذلك التعاون الوثيق فى مجال المنـاهج والامتحانات وإعداد المعلمين، على جميع المستويات المتعلقة بالتعليم العام فى هذه الدول. وفى إطار هذه الوحدة الثقافـية بين مصر وسوريا والأردن، حاولت كل الدول العـربية ودول شبه الجزيرة العربية أن تسـير وفق المعايير التى وضعتهـا هذه الدول الثلاث، باستثناء كل من لبنان والكويت.

ولهذا فإن النظام التعليمى السورى يتبع النمط التالى[٢]:

---

(١) الجمـهورية العربيـة السـورية، وزارة التـربية: التـربية في الجـمهـورية العربيـة السورية، للعـام الدراسي ٩٧/ ١٩٩٨؛ المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، دمشق، ١٩٩٨م، ص٢٤، ٢٥.

(2) H. De Leevw: "Intermediate Institutes in Syria", **World Education News and Reviews (WENR) Journal**, A Publication of World Education Services, Vol. 9, No. 3, 1996, p. 11.

٦ سنوات للمرحلة الابتدائية (من عمر ٦ سنوات حتى ١١ سنة)، و ٣ سنوات للمرحلة الإعدادية (من عمر ١٢ سنة وحتى ١٤ سنة)، و ٣ سنوات للمرحلة الثانوية (من عمر ١٥ سنة وحتى ١٧ سنة).

وبالرغم من أن مرحلة ما قبل المدرسة ليست إلزامية، إلا أنها متاحة بشكل كبير، سواء من جانب الدولة، أو من جانب القطاع الخاص.

كما أن المدارس الثانوية تسير وفق نمطين دراسيين، هما:

التعليم الثانوى العام، الذى ينقسم - بدوره - إلى الثانوى الأدبى والثانوى العلمى، حيث يتم إعداد الطلاب لدخول الجامعات.

ثم التعليم الثانوى الفنى، الذى يقوم بإعداد الطلاب للعمل مباشرة، بعد الحصول على شهادة التعليم الفنى، أو الالتحاق بالمعاهد الفنية المتوسطة. وينقسم هذا النمط التعليمى إلى تعليم فنى زراعى، وتعليم فنى تجارى، وتعليم فنى للاقتصاد المنزلى، وتعليم فنى صناعى، وتعليم فنى فى مجال التمريض، وتعليم دينى.

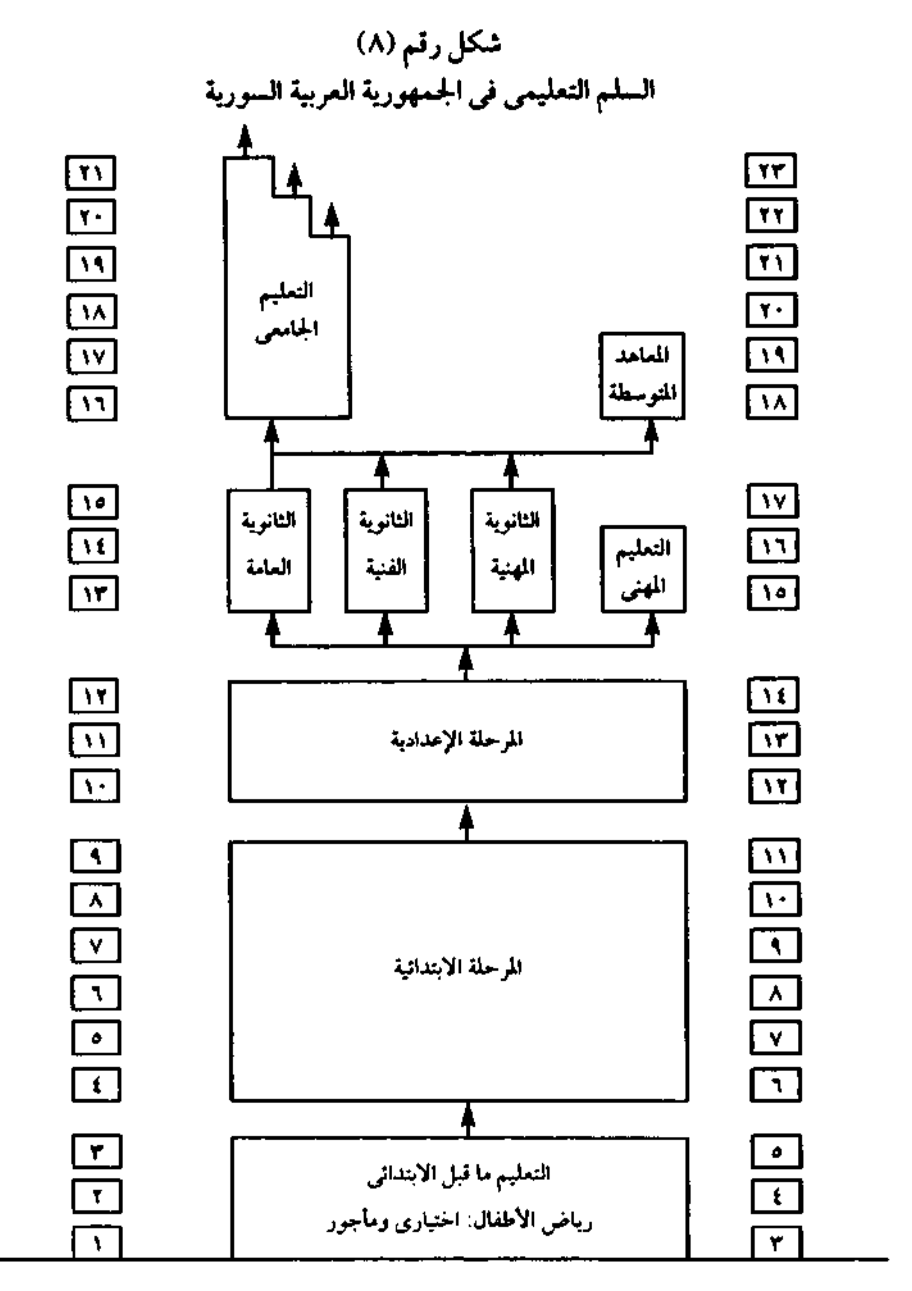
أما التعليم العالى، فيشمل: تعليما عاليا فى معاهد لمدة عام واحد، أو معاهد لمدة عامين .. ثم تعليما عاليا فى إطار الجامعات، على مستوى الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس)، ومدتها أربع سنوات فى معظم الكليات، ما عدا كليات الهندسة، والصيدلة، وطب الأسنان، والطب البيطرى، فهى لمدة خمس سنوات، والطب البشرى لمدة ٦ سنوات.

وكما سبق، فإن التعليم فى سوريا مجانى فى جميع المستويات.

والشكل رقم (٨) يوضح السلم التعليمى فى الجمهورية العربية السورية وفيه نرى مراحل التعليم فى سوريا على النحو التالى:

شكل رقم (٨)

السلم التعليمى فى الجمهورية العربية السورية



المصدر وزارة التربية والتعليم السورية: التربية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسى ٩٧/ ١٩٩٨، ص١٣

(أ) **مرحلة رياض الأطفال**: التى تحتل مكانة مرموقة فى مختلف دول العالم المتقدم، إيمانا بدور هذه المرحلة فى صقل مواهب الأطفال، وإعدادهم تربويا (جسميا وعقليا ونفسيا) للمرحلة الابتدائية.

وفى ضوء العوامل السكانية والاقتصادية والثقافية فى سوريا، أولت الدولة اهتماما كبيرا بهذه المرحلة، وتجسد ذلك فى إقامة العديد من هذه المؤسسات فى مختلف محافظات الجمهورية. ونظرا لأهمية هذه المرحلة فى تكوين المعارف والاتجاهات والمواقف لدى الأطفال، قامت وزارة التربية والتعليم - عام ١٩٨٨ - بإلحاق رياض الأطفال بمديرية التعليم الابتدائى.

وقد تطور عدد مؤسسات رياض الأطفال منذ العام الدراسى ٧٠/ ١٩٧١م، من ١٥٩ روضة على مختلف القطاعات، إلى ٥١٧ روضة عام ٨٤/ ١٩٨٥، ثم إلى ٩٥٣ روضة عام ٩٠/ ١٩٩١، ثم إلى ١٠٤٨ روضة عام ٩٥/ ١٩٩٦، ثم إلى ١١٢٥ روضة عام ٩٧/ ١٩٩٨م.

كما تطور عدد الأطفال المسجلين بهذه الرياض منذ العام الدراسى ٧٠/ ١٩٧١، من ٢٨٤٢٨ طفلا إلى ٦٠١٢٩ طفلا عام ٨٤/ ١٩٨٥، ثم إلى ٨٢٥٥٢ طفلا عام ٩٠/ ١٩٩١، ثم إلى ٩٢٤٧٠ طفلا عام ٩٥/ ١٩٩٦، ثم إلى ١٠١,٣٢٢ طفلا عام ٩٧/ ١٩٩٨. وتطور عدد المعلمين والمعلمات بهذه الرياض منذ عام ٧٠/ ١٩٩١، من ٧٢٣ معلما، إلى ١٨٢٠ معلما عام ٨٤/ ١٩٨٥، ثم إلى ٣٥١٤ معلما عام ٩٠/ ١٩٩١، ثم إلى ٤٢٦٦ معلما عام ٩٥/ ١٩٩٦، ثم إلى ٤٦٥٢ معلما عام ٩٧/ ١٩٩٨[(١)].

وعلى الرغم من هذا التطور النسبى فى أعداد مؤسسات رياض الأطفال فى سوريا، إلا أن غالبية أطفال الفئة العمرية ٣-٥ سنوات موجودة خارج هذه المؤسسات، حيث لاتستوعب هذه المؤسسات (وفقا لإحصائيات ١٩٩٥) إلا نحو ٦٪ فقط من الأطفال، وهذه النسبة قليلة جدا، ولا تلبى مستوى الطموح الذى حددته وزارة التربية، باستيعاب حوالى ٢٠٪ من مجموع الأطفال حتى عام ١٩٩٠، لنفس الفئة العمرية (٣-٥).

---

(١) الجمهورية العربية السورية، وزارة التربية: **التربية فى الجمهورية العربية السورية للعام الدراسى ٩٧/ ١٩٩٨** (مرجع سابق)، ص٧١-٧٣.

وانظر أيضا: عيسى على ونزيه الجندى (مرجع سابق)، ص٣٧.

(ب) **المرحلة الابتدائية:** حيث تعد هذه المرحلة أولى مراحل السلم التعليمى، وهى تضم الأطفال من سن ٦ سنوات إلى سن ١٢ سنة، وهى إلزامية ومجانية وموحدة لجميع الأطفال. وقد بدأ العمل بتطبيق التعليم الإلزامى فى بعض مناطق الدولة، منذ العام الدراسى ٧٨/ ١٩٧٩، ثم عممت هذه التجربة على كافة أنحاء الدولة، بدءًا من العام الدراسى ٨١/ ١٩٨٢، حيث صدر القانون رقم ٣٥ لعام ١٩٨١، الخاص بالتعليم الإلزامى، والذى قضى بإلزام جميع أولياء أمور الأطفال بإلحاق أطفالهم بهذه المرحلة.

وقد بلغ عدد الأطفال المقبولين بالمرحلة الابتدائية عام ٧٠/ ١٩٧١ إلى ٩٢٥٠٠٠ طفلا، ووصل إلى ١٢٧٤٠٠٠ طفلا عام ٨٠/ ١٩٨١، ثم إلى ٢٤٥٢٠٠٠ طفلا عام ٩٠/ ١٩٩١، ثم إلى ٢٦٧٢٠٠٠ طفلا فى العام الدراسى ٩٥/ ١٩٩٦، ثم إلى ٢٦٩٥٤٥٢ طفلا فى العام الدراسى ٩٧/١٩٩٨. وكانت نسبة الإناث إلى الذكور فى العام الدراسى ٩٥/ ١٩٩٦ حوالى ٤٧٪، وهى نفس النسبة فى العام الدراسى ٩٧/١٩٩٨.

وتمثل نسبة الاستيعاب للأطفال بهذه المرحلة - خلال نفس العام - حوالى ٩٩,٥٨٪، عدا الأطفال المعاقين، المنضمين إلى وزارة الشئون الاجتماعية[١].

(جـ) **المرحلة الإعدادية:** وتنقسم مدارس هذه المرحلة إلى ثلاثة أنواع: مدارس حكومية رسمية، ومدارس تابعة لوكالة الغوث **UNRWA**، والتعليم فى مدارس هذين النوعين مجانى .. ثم مدارس أهلية (خاصة)، التعليم فيها بمصروفات.

إلا أن التعليم فى هذه الأنواع الثلاثة خاضع لإشراف وزارة التربية، على أساس وحدة التعليم.

ويلتحق بمدارس هذه المرحلة التلاميذ الذين أنهوا دراستهم فى المرحلة الابتدائية، ونالوا وثيقة إتمام هذه المرحلة. ويتراوح سن الطلاب بهذه المرحلة بين ١٢-١٣ سنة إلى ١٥-١٦ سنة.

ومدة الدراسة بهذه المرحلة ثلاث سنوات، وهى تشكل حتى الآن جزءا من التعليم الثانوى.

ومن المنتظر توحيد مدارس هذه المرحلة مع مرحلة التعليم الابتدائى فى مرحلة واحدة، تسمى مرحلة التعليم الأساسى، على أن يكون التعليم فيها مجانيا وإلزاميا،

---

(١) الجمهورية العربية السورية، وزارة التربية: التربية فى الجمهورية العربية السورية للعام الدراسى ٩٧/١٩٩٨ (مرجع سابق)، ص٩٦، ٩٧.

وذا مناهج متكاملة، وتقدم التعليم اللازم لإعداد المواطن. ومن ثم تعد المرحلة الإعدادية المرحلة القاعدية فى العلم التعليمى السورى.

ويتم توزيع الخريجين من هذه المرحلة - وفق نسب محددة - على مدارس التعليم الثانوى العام والفنى والمهنى وسوق العمل.

وقد بلغ عدد طلاب المرحلة الإعدادية فى سوريا عام ١٩٧٦/٧٥ حوالى ٣٣٣٧٥٧ طالبا وطالبة، ووصل فى عام ١٩٨٦/٨٥ إلى حوالى ٥٩٤٤٤٤ طالبا وطالبة، وفى عام ١٩٩٦/٩٥ إلى حوالى ٦٩٠٦٧٩ طالبا وطالبة. وفى عام ١٩٩٨/٩٧ إلى حوالى ٧٣٨,٣١٥ طالب وطالبة. وبلغت نسبة الإناث فى نفس العام الأخير ٤٥,٨٪، كما بلغت نسبة المستجدين إلى الحاصلين على وثيقة إتمام المرحلة الابتدائية ٧٥,٧٪، وكانت نسبة الإناث بينهم ٧٠,٨٪[1].

(د) **المرحلة الثانوية**: وتحتل هذه المرحلة المرتبة الثالثة فى السلم التعليمى، بعد المرحلتين الابتدائية والإعدادية. ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، تشكل السنة الأولى منها جزءا مشتركا، بينما يتوزع طلاب السنتين التاليتين على أحد النوعين: العلمى والأدبى.

وتنقسم مدارس هذه المرحلة - من حيث تبعيتها - إلى نوعين فقط، مدارس رسمية مجانية، ومدارس أهلية خاصة بمصروفات.

والتعليم فى هذين النوعين خاضع تماما لإشراف وزارة التربية، على أساس وحدة التعليم.

وقد بلغ مجموع طلاب المرحلة الثانوية العامة للعام الدراسى ١٩٩٦/٩٥ حوالى ١٥٦٠٩٩ طالبا وطالبة، بينما بلغ عددهم فى العام الدراسى ١٩٩٨/٩٧ حوالى ١٥١,٥٤٥، حيث اتجه عدد كبير من الطلاب إلى التعليم الفنى والمهنى، تنفيذا لسياسة الدولة. وبلغ عدد الإناث ٧١,٧٨١ طالبة من مجموع الطلاب، بنسبة ٤٧,٤٪. كما بلغت نسبة المدارس الحكومية الرسمية ٨٩,٩٪ من مجموع الطلاب، مقابل ١٠,١٪ لطلاب المدارس الخاصة بمصروفات.

(١) الجمهورية العربية السورية، وزارة التربية: التربية فى الجمهورية العربية السورية للعام الدراسى ١٩٩٨/٩٧ (مرجع سابق)، ص٩٦، ٩٧.

(هـ) **التعليم الثانوى الفنى والمهنى:** منذ نهاية الستينات، شعر المجتمع السورى بحاجته الماسة إلى العمالة المتوسطة، التى يمكن أن تساعد فى عمليات الإصلاح والمساعدة، للمتخصصين فى المجالات العلمية والعملية المختلفة، ومن ثم كانت الحاجة ماسَّة إلى سد العجز، عن طريق إقامة مؤسسات ومعاهد للتعليم المتوسط، ولهذا جاء القانون رقم ١٥ لسنة ١٩٧٠ تعبيرا صادقا عن هذه الحاجة المجتمعية الملحة، ولتحقيق الأهداف المرجوة من وراء إنشاء هذه المؤسسات، التى تتلخص فى[1]:

١- توفير الكوادر المدربة، التى تقوم بالأعمال الفنية، ومساعدة خريجى الجامعات والمتخصصين، من الأطباء، وأطباء الأسنان، والمهندسين.

٢- تدريب المعلمين للمرحلتين الابتدائية والإعدادية، ومعلمى التخصصات النوعية، مثل التربية الرياضية والتربية الفنية.

وفى إطار التحديث والتجديد فى مجال التعليم الفنى والمهنى والتقنى، خلال العام الدراسى ٩٧/١٩٩٨م، تَمَّ تحديد الأهداف التالية، للسعى إلى تحقيقها[2]:

١- إعداد الطاقات البشرية للدخول فى العملية الإنتاجية والخدمية، مما يساعد على إرساء القاعدة التقنية الأساسية للاقتصاد الوطنى، فى ضوء التوسع المستمر للقطاع العام والمشترك والخاص، وذلك فى إطار التعددية الاقتصادية.

٢- ربط خطط التعليم الفنى بخطط التنمية الاقتصادية، لمواجهة الحاجات المتجددة للاقتصاد الوطنى.

٣- انتقاء الطلاب وتوزيعهم على فروع التعليم الفنى وفق قدراتهم وميولهم، تبعا لحاجات القطاعات والمؤسسات الاقتصادية المختلفة.

٤- تدعيم التكامل بين الدراسة النظرية والدراسة العملية التطبيقية، وإكساب الطلاب طريقة التفكير العلمى والبحث المنهجى، والنقد والتعلم الذاتى، مما يساعد على تنمية قدراتهم، ويمكنهم من الاستمرار فى التجديد والابتكار، ومواجهة مواقف الحياة.

ومن أنواع التعليم الفنى فى سوريا[3]:

---

(1) H. De Leevw, Op. Cit., pp. 11-12.

(٢) الجمهورية العربية السورية، وزارة التربية: **التعليم الفنى والمهنى: واقع وآفاق، العام الدراسى ٩٧/١٩٩٨**، ص٢٩.

(٣) المرجع السابق، ص٣٠-٤٥

* **التعليم الفنى الصناعى**: ويضم إحدى عشرة حرفة أو اختصاصا، هى: الإلكترونيات - الكهرباء - المحركات والآليات - اللحام والتشكيل - التسوية والخراطة - نجارة الأثاث - النماذج والسباكة - النسيج - الآلات الزراعية - التدفئة والتمديدات - التبريد والتكييف .. حيث يزود هذا النوع من التعليم الخريج بقاعدة عريضة من المعارف العلمية والتقنية، والمهارات العملية، تمكنه من الانخراط فى سوق العمل، وتساعده على تطوير نفسه واختصاصه.
* **التعليم المهنى**: ومن أهم أهدافه(1):

١- إعداد الأيدى المهنية الماهرة فى شتى المجالات، لتأهيلها لتكون فى مستوى العامل الماهر، للإسهام فى خطط التنمية، وسد حاجات المجتمع.

٢- ربط خطط التعليم المهنى بخطط التنمية الاقتصادية، لمواجهة الحاجات المتجددة للاقتصاد الوطنى.

٣- تهيئة الطلاب للاندماج فى سوق العمل والإسهام فيها.

٤- تدريب الطلاب على اقتصاديات العمل، بما يحقق الإنتاج بأقل كلفة ممكنة، وأقصر وقت ممكن.

٥- إعداد جيل من العاملين فى مجالات النشاط الاقتصادى والصناعى والتجارى والزراعى، مزود بقسط وآفاق الثقافتين العامة والمهنية، قادر على استخدام أحدث الأساليب والأجهزة.

* **التعليم التجارى**: ومن أهم أهدافه(2):

١- إعداد جيل من العاملين فى مجالات النشاط الاقتصادى، المالية والتجارية والصناعية والزراعية والخدمية، مزود بقسط وافٍ من الثقافتين العامة والمهنية، قادر على استخدام الأساليب والأجهزة التقنية الحديثة.

٢- سد حاجات السوق والعمل المتنامى، من المؤهلين للأعمال المحاسبية والتجارية والمكتبية، واستخدام الوسائل الخاصة به.

٣- إطلاع الطلاب على أهم النظم الاقتصادية والمالية والإدارية والمحاسبية وأحدثها.

---

(1) المرجع السابق، ص٥١، ٥٢.

(2) المرجع السابق، ص٥٥.

* **التعليم النسوى**: وأهم أهدافه[1]:

١- تنمية الاستعدادات العملية لدى الطالبات، وتدريبهن على ممارسة العمل اليدوى، لإعداد الأيدى المهنية الماهرة، بما يمكنهن من مواجهة المستقبل.

٢- إثارة الوعى التصنيعى لدى الطالبات، وتدريبهن على اقتصاديات العمل، بما يحقق الإنتاج بأقل كلفة، وفى أقصر وقت.

٣- إعداد المهنية النسوية فى شتى المجالات، وتزويد النساء بقسط وافر من الثقافتين العامة والمهنية، لتحقيق مساهمتهن الفعالة فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وقد بلغ عدد الثانويات الفنية والمدارس المهنية الصناعية ٦١٢ ثانوية عام ١٩٩٨/٩٧، وبلغ عدد طلابها ٣٥٣٦٢ طالبا وطالبة، وبلغ عدد العاملين فيها ٧٠٢٠ مهندسا ومعلم حرفة ومدرسا وإداريا.

وبلغ عدد الثانويات الفنية والمدارس المهنية النسوية ٣٤٨ ثانوية عام ١٩٩٨/٩٧، بلغ عدد طالباتها ٣٨٩٨١ طالبة، وبلغ عدد العاملين فيها ٤٢٦٢ مدرسا وإداريا.

وبلغ عدد الثانويات الفنية التجارية ٩٠ مدرسة، عام ١٩٩٨/٩٧، بلغ عدد طلابها ٢٦٣٤٦ طالبا وطالبة، وبلغ عدد العاملين فيها ١٦١٢ مدرسا ومدرسة.

أما بالنسبة للتعليم **التقنى**: فقد بلغ عدد المعاهد المتوسطة الصناعية ٢٣ معهدا عام ١٩٩٨/٩٧، بلغ عدد طلابها ٥٠٤٧ طالبا وطالبة، وبلغ عدد العاملين فيها ١٢٥٤ مهندسا ومدرسا وإداريا ومعلم حرفة.

وبلغ عدد المعاهد المتوسطة النسوية عام ١٩٩٨/٩٧: ١٤ معهدا، وبلغ عدد طالباتها ٣٤٤٣ طالبة، وبلغ عدد العاملين فيها ٤٨٤ مدرسا ومدرسة.

وبلغ عدد المعاهد المتوسطة التجارية عام ١٩٩٨/٩٧: ٧ معاهد، بلغ عدد طلابها ٢١٦٢ طالبا وطالبة، وبلغ عدد العاملين فيها ٣٦٠ مدرسا ومدرسة[2].

(و) **التعليم العالى والجامعى**: حيث تمتد جذور التعليم العالى والجامعى فى سوريا إلى بداية القرن العشرين، حيث بدأت تتكون نواته الأولى عام ١٩٠٣، وحيث تم افتتاح مدرسة الطب فى دمشق، وتلاها مدرسة الحقوق ١٩١٣.

---

(١) المرجع السابق، ص٥٧.

(٢) المرجع السابق، ص١١٧.

إلا أن ظروف الحرب العالمية الأولى حالت دون استمرار التوسع فى التعليم العالى، إلى أن قامت أول حكومة عربية وطنية بعد الحرب، فعادت فكرة إنشاء معهد للطب، سمى معهد الطب العربى، ومدرسة الحقوق، وتقرر - حينها - أن يشكلا معا نواة لجامعة عربية، يؤمها الطلبة من مختلف البلاد العربية.

إلا أن التطور الحقيقى للتعليم العالى فى سوريا لم يبدأ إلا بعد الاستقلال، حيث تم افتتاح كليات جديدة، مثل كلية العلوم سنة ١٩٤١، وكلية التربية سنة ١٩٥٣، وكلية الشريعة سنة ١٩٥٤، وكلية الاقتصاد سنة ١٩٥٦، وكلية الطب سنة ١٩٥٩، ثم كلية الهندسة سنة ١٩٦٩[١].

أما الجامعات السورية، فتشمل جامعة دمشق، وجامعة حلب، وجامعة حمص، وجامعة اللاذقية. وتقبل هذه الجامعات أعدادا محددة من طلاب الفئة العمرية ١٨-٢٤ سنة، من الحاصلين على الثانوية العامة، والفائقين فى المعاهد الفنية المتوسطة.

وكان عدد المقبولين فى هذه الجامعات الأربعة - فى حقبة الثمانينات - حوالى ١٥٧,٠٠٠ طالبا وطالبة، وقبلت هذه الجامعات فى العام الدراسى ١٩٩٦/٩٥ حوالى ١٦١١٨٥ طالبا وطالبة، حيث بلغت نسبة الإناث إلى مجموع الطلاب - فى عام ١٩٩١ - حوالى ٣٦,٩٪، ووصلت هذه النسبة إلى ٣٩,١٪ فى عام ١٩٩٤.

كما بلغ عدد خريجى هذه الجامعات عام ١٩٩٥ حوالى ١٥,٥١٠ طالبا وطالبة.

وقد ضمت هذه الجامعات الأربعة حوالى ٥٠ كلية، تضم عددا من الطلاب نسبتهم ١٢,٥٪ من طلاب الفئة العمرية ١٨-٢٤ سنة، كما أن هناك معاهد وكليات أخرى فى مجال العمل الاجتماعى، والزراعة، والصناعة، والتكنولوجيا، والموسيقى، إلى جانب الأكاديمية العربية بدمشق، التى تقدم برامجها الدراسية فى مجالات اللغة العربية، والأدب، والتاريخ، والثقافة[٢].

وقد توافقت القفزة الكبيرة فى مجال التعليم الجامعى، مع ثورة الثامن من آذار (مارس)، وقيام الحركة التصحيحية، حيث أولت الدولة قطاع التعليم العالى المزيد من الاهتمام والرعاية، فتم افتتاح جامعتين جديدتين، هما جامعة تشرين عام ١٩٧١م، وجامعة البعث عام ١٩٧٩م، وتطور عدد الكليات المختلفة، فتم افتتاح كليات جديدة

(١) عيسى على ونزيه الجندى (مرجع سابق)، ص٤٣، ٤٤.

(٢) المرجع السابق، ص٤٤.

وانظر ايضا: ENCARTA, 1995.

فى مختلف التخصصات، لتواكب مسيرة التنمية الشاملة التى تشهدها سوريا فى الآونة الأخيرة.

كما حدد المؤتمر التربوى الثانى لتطوير التعليم -فى فبراير ١٩٩٨- أهدافا واضحة وجديدة للتعليم العالى والجامعى، تتعلق باختيار المحتوى، وإدخال التكنولوجيا المتقدمة، وإدخال المعلوماتية، والثقافة البيئية، وتعديل صيغ القبول فى الدراسات العليا، وتعديل خطط الكليات، وزيادة الحوافز المادية لأساتذة الجامعات، والتأكيد على التقويم المستمر[(١)].

خامسا: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة فى سوريا:

كما هو الحال فى بقية دول العالم، كان معلمو المدارس الابتدائية - قبل عام ١٩٤٥ - يتم تدريبهم فى صفوف خاصة، ومدة الدراسة فيها سنتان، وكان يطلق عليها اسم مدارس المعلمين الابتدائية والأولية. وكان يشترط فى الانتساب إليها، أن يكون الطلاب من الحاصلين على شهادة البكالوريا الثانية. كما تقوم مدارس المعلمين الأولية بإعداد المعلمين لمؤسسات الحضانة ورياضة الأطفال، إلى جانب المدارس الأولية.

وكان يُشترط فى الانتساب إليها أن يكون الطلاب من القرويين، الذين حصلوا على شهادة البكالوريا الأولى، أو شهادة الكفاءة، وكان على الطالب - قبل انتسابه إلى مدارس المعلمين - أن يقوم بالتدريس الفعلى سنة واحدة على الأقل، فى إحدى مدارس الدولة.

إلا أن قلة مرتبات المعلمين، وقلة اهتمام الجهات المختصة، حالت دون تطور هذا النوع من المدارس التى كانت تخرج -فى أحسن الأحوال- نحو ثلاثين معلما سنويا.

وبعد صدور قانون ١٩٤٥، أحدثت وزارة المعارف ثلاثة أنواع من مدارس المعلمين، وهى[(٢)]:

١- دور المعلمين الأولية والريفية، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد الصف الثانى من المدارس المتوسطة، أو سنتان بعد الدراسة المتوسطة (الصف الثالث الإعدادى).

٢- دور المعلمين الابتدائية، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة، أو سنة واحدة بعد الدراسة الثانوية الكاملة.

٣- معهد المعلمين العالى أو كلية التربية، ومدة الدراسة فيه خمس سنوات بعد المرحلة الثانوية الكاملة، أو سنة واحدة بعد الدراسة العالية فى كليتى الآداب والعلوم.

---

(١) لجنة أهداف التعليم، **المؤتمر التربوى الثانى لتطوير التعليم ١٩٩٨** (مرجع سابق)، ص٥٥، ٥٦.

(٢) عيسى على ونزيه الجندى (مرجع سابق)، ص٣١، ٣٢.

وجميع هذه المعاهد، داخلية مجانية، يمنح طلابها تعويضا ماليا شهريا مناسبا.

وقد أولت الحكومة اهتماما خاصا بهذه المعاهد، فارتفع عدد المنتسبين لها. كما أن لهذا النظام (إعداد المعلمين) مزاياه الخاصة، حيث يعتمد في إعداده للمعلمين على أربعة أركان أساسية، ترمى كلها إلى غاية واحدة هى الإعداد العلمى، والإعداد التربوى والمهنى (المسلكى)، والإعداد الاجتماعى والثقافى، ثم الإعداد العلمى.

وعلى الرغم من الاتجاه نحو التطور الكيفى فى مجالات التعليم المختلفة، سواء في إطار إعداد المناهج الجديدة لتواكب التطور العالمى، على الصعيد العلمى والتربوى، وتدريب المعلمين أثناء الخدمة، فإن التطور الكمى كان هو الغالب، نظرا للعديد من العوامل، التى من أهمها العوامل السكانية، والعوامل الاقتصادية، والعوامل الحضارية، التى جعلت التطور الكيفى دون مستوى الطموح، حيث إن الزيادة الكبيرة فى عدد المنتسبين إلى مختلف مراحل التعليم، حالت دون تقديم خدمات تربوية نوعية موازية لها، إلى جانب نقص الميزانية المخصصة للتعليم، بسبب حالة التوتر العسكرى المستمر منذ عام ١٩٦٧ وحتى الآن، مما أثر - إلى حد كبير - على الميزانية العامة للدولة، ومن ثم الميزانية المقررة لقطاع التعليم بشكل خاص، كما سبق.

وفى ضوء حرص الدولة (وزارة التربية) على حسن سير العملية التربوية، وتحقيق أهدافها، واستقرار العمل في مدارسها، اتخذت التدابير اللازمة، وأعلن عن إجراء مسابقة - عام ١٩٩٨ - لانتقاء المدرسين والمدرسات من حملة الشهادات الجامعية أو ما يعادلها، وكذلك من حملة الشهادات الجامعية .. إضافة إلى دبلوم التأهيل التربوى لمختلف التخصصات.

وقد بلغ عدد المقبولين ٣٣٩٩ متسابقا، حيث تم التعيين فى ضوء الحاجة فى المحافظات وفى ضوء الشواغر، وفى ضوء موافقة رئاسة مجلس الوزراء، وفى ضوء تسلسل درجات النجاح.

كما صدر البلاغ الوزارى رقم ٥٤٣/٨٥٦ بتاريخ ١٩٩٨/٥/١٩ متضمنا طلب إجراء مسابقة لانتقاء مدرسين مساعدين ومدرسات مساعدات، بحسب حاجة كل محافظة فى التخصصات التالية: اللغة الإنجليزية - اللغة الفرنسية - العلوم - التربية الفنية والتربية الموسيقية[1].

---

(١) الجمهورية العربية السورية، وزارة التربية: **التربية فى الجمهورية العربية السورية** (مرجع سابق)، ص١٠٨، ١٠٩.

مراجع الفصل الحادى عشر

١- أبو خلدون (ساطع الحصرى): **تقارير عن أحوال المعارف فى سوريا خلال سنة ١٩٤٥م**، مطبعة الجمهورية السورية، وزارة المعارف، دمشق، ١٩٤٦.

٢- أبو خلدون (ساطع الحصرى): **ثقافتنا فى جامعة الدول العربية**؛ دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٦٢.

٣- أبو خلدون (ساطع الحصرى): **مذكراتى في العراق، ١٩٢١-١٩٢٧**، الجزء الأول؛ منشورات دار الطليعة، بيروت، ١٩٧٦.

٤- أبو خلدون (ساطع الحصرى): **يوم ميسلون، صفحة من تاريخ العرب الحديث**؛ مطابع الكشاف، بيروت، ١٩٧٤.

٥- الجمهورية العربية السورية، وزارة التربية: **التربية في الجمهورية العربية السورية، للعام الدراسى ١٩٩٨/٩٧**؛ المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، دمشق، ١٩٩٨م.

٦- الجمهورية العربية السورية، وزارة التربية: **التعليم الفنى والمهنى: واقع وآفاق**، العام الدراسى ١٩٩٨/٩٧.

٧- الجمهورية العربية السورية، وزارة التربية: **المعلوماتية فى وزارة التربية**؛ دمشق، ١٩٩٧/٩٦م.

٨- بيومى محمد ضحاوى وآخرون: **تاريخ التربية والتعليم**؛ مطابع جامعة قناة السويس، الإسماعيلية (مصر)، ١٩٩٩م.

٩- عيسى على ونزيه الجندى: **التربية فى الوطن العربى**؛ منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٨م.

١٠- لجنة أهداف التعليم: «المؤتمر التربوى الثانى لتطوير التعليم - ٢-١٩٩٨/٢/٥»، **مجلة بناة الأجيال**، السنة السابعة، العدد ٢٦؛ نقابة المعلمين السورية، أبريل ١٩٩٨.

١١- نهاد صبيح سعد: **الفكر التربوى عند ساطع الحصرى، تحليله وتقويمه**، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٧٥؛ مطبعة دار الكتب، جامعة البصرة، ١٩٧٩.

١٢- وزارة التربية والتعليم السورية: **التربية في الجمهورية العربية السورية**، للعام الدراسي ٩٧/١٩٩٨م.

١٣- وهيب سمعان ومحمد منير مرسي: **المدخل في التربية المقارنة**؛ ط٢، الأنلجو المصرية، القاهرة، ١٩٧٧م.

14. Clevelant, William: **The Making of an Nationalist Attomanism and Arabism in the Life and Thought of Sati-Al-Husri**; Princeton University Press, New York, 1971.

15. De Leevw, H.: "Intermediate Institutes in Syria", **World Education News and Reviews (WENR) Journal 1**, A Publication of World Education Services, Vol. 9, No. 3, 1996.

16. Encarta, 1995.

الفصل الثانى عشر
نظام التعليم فى المملكة العربية المغربية

تقديم:

يتضمن هذا الفصل مدخلا تمهيديا، يشتمل على الموقع الجغرافى والمساحة والمناخ، ودرجات الحرارة صيفا وشتاء، وأهم المصادر الطبيعية التى تتوافر بالمملكة المغربية، والسكان وعناصرهم المختلفة، وأهم التأثيرات الثقافية على سكان المغرب.

ثم يأتى بعد ذلك الحديث النظام التعليمى فى المملكة المغربية، ليدور الحديث حول الأوضاع التعليمية فى فترة الاحتلال وأوائل الاستقلال عام ١٩٥٦م، والتعليم فى عصر الاستقلال منذ عام ١٩٥٦م، وإدارة وتمويل التعليم بالمملكة المغربية، على المستويات المركزية والإقليمية والمحلية .. ثم مراحل النظام التعليمى (مرحلة ما قبل المدرسة، مرحلة التعليم الأساسى، مرحلة التعليم الثانوى، ثم التعليم العالى)، وأخيرا إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة.

أولا: الوضع الجغرافى والديموجرافى فى المملكة المغربية:

وتتميز المملكة المغربية بموقع فريد، فى أقصى الشمال الغربى من قارة أفريقيا، وتطل على المحيط الأطلنطى بسواحل طويلة، بجانب سواحلها الشمالية على البحر المتوسط، كما أنها تشرف - من الشمال الغربى - على مضيق جبل طارق، وهو الممر المائى الهام، الذى يعتبر بوابة بين الشرق والغرب، بعد مضيق باب المندب وقناة السويس فى مصر.

وهكذا نجد البحر المتوسط يحدها شمالا، كما تحدها الجزائر من الشرق والجنوب الشرقى، ومن الجنوب الصحراء الغربية، ثم من الغرب المحيط الأطلنطى. وتمتد المملكة المغربية فى مساحة ٤٤٦,٥٥٠ كيلو متر مربع، بدون القطاع الذى يسمى بالصحراء الغربية المتنازع عليه[1].

وتعتبر المملكة المغربية من البلاد الأفريقية الواسعة فى أراضيها، والأكثر ارتفاعا فى جبالها. وهذا الامتداد الشاسع من الأراضى والجبال يتم تقسيمه إلى أربعة أقسام (أقاليم) رئيسية، هى: إقليم البحر المتوسط، الملاصق لسواحل البحر المتوسط، وهو ما يسمونه الريف المغربى، ثم إقليم جبال أطلس، الذى يمتد من الجنوب للشمال غرب

(1) Encarta, 1995.

المملكة .. ثم إقليم الأراضى الساحلية للمحيط الأطلنطى، الذى ينحصر بين إقليم الريف شمالا، وجبال أطلس .. والإقليم الرابع هو أراضى الوادى جنوب جبال أطلس، الذى يتداخل مع إقليم الصحراء الغربية والحدود الجنوبية الشرقية للمملكة.

ومعظم المغاربة يعيشون فى أراضى الساحل، على المحيط الأطلنطى.

وتتميز المملكة المغربية بوجود العديد من الأنهار، التى تستخدم فى مجال الزراعة والرى وتوليد الطاقة الكهربائية، ومنها ما يصب فى المحيط غربا، ومنها ما يصب فى البحر المتوسط شمالا.

ويسود المملكة المغربية مناخ البحر المتوسط والمناخ شبه الصحراوى، إلا أن المحيط الأطلنطى غربا والبحر المتوسط شمالا لهما تأثير على متوسط درجات الحرارة صيفا وشتاء، حيث تتراوح درجات الحرارة بين ١٦,٥ درجة مئوية فى الشتاء و٢٢,٥ درجة مئوية فى الصيف .. إلا أن هناك بعض المناطق التى يمكن أن يغطيها الثلج شتاءً، وبعض المناطق الأخرى التى يمكن أن تكون حارة جدا صيفا[1].

ومن أهم المصادر الطبيعية والاقتصادية التى تتميز بها المملكة الاقتصاد الزراعى، وقطاع التعدين، وخاصة خامات الفوسفات والفحم والمنجنيز .. كما أن سواحلها الطويلة جعلتها تعتمد على صيد الأسماك وتصنيعها وتصديرها، وخاصة للدول الأوربية (الاتحاد الاوربى).

كما يوجد العديد من الصناعات الصغيرة فى مجال الكيماويات، والمنسوجات، والأحذية والصناعات الغذائية، والنبيذ، والصناعات البترولية .. إلى جانب بعض الصناعات الأخرى، مثل منتجات البلاستيك، والجلود، والسيراميك، والسجاد، والصناعات الخشبية عالية القيمة .. إلى جانب صناعات الأسمنت والبترول.

كما يتوفر للمملكة المغربية مصادر طاقة كهربائية متعددة، سواء عن طريق المولدات الكهربية والميكانيكية، أو مصادر الطاقة من المساقط المائية على الأنهار.

ويتوزع سكان المملكة المغربية بين البربر، الذين يمثلون الغالبية العظمى - أو القسم الأكبر - من السكان الأصليين، ثم يأتى بعدهم العرب، الذين يقطنون المدن الكبرى الرئيسية، والفئة الثالثة وهى قليلة هى فئة الأوربيين، الذين يبلغون حوالى ١٠٠,٠٠٠ أوربى، معظمهم من الفرنسيين. كما يوجد حوالى ١٢,٠٠٠ يهودى.

(1) Ibid.

ويمثل سكان الريف المغربى النسبة الأكبر من السكان حيث يصلون إلى حوالى ٥٥٪ من المجموع الكلى للسكان، الذين يبلغ عددهم - حسب الإحصاء العام لسنة ١٩٨٩م، حوالى ٢٤,٥٣٠ مليون نسمة.

والدين الرسمى للدولة هو الدين الإسلامى، والمذهب السنى هو السائد، كما يوجد حوالى ١٪ من المسيحيين، إلى جانب ٠,٠١٪ من اليهود، يعيشون فى المغرب.

كما تعتبر اللغة العربية هى اللغة الرسمية المستخدمة فى دواوين المملكة ودوائرها الرسمية، والتى يتحدث بها ٦٠٪ من سكان المملكة .. يتلوها اللغة البربرية، التى يتحدث بها ٤٠٪ من السكان، ثم اللغة الفرنسية، التى يتحدث بها الكثير من السكان، وخاصة المثقفين منهم[1].

أما بالنسبة للتأثيرات الثقافية على سكان المملكة المغربية فهى عديدة، منها - على سبيل المثال - الحضارة الفينيقية، والهلينية، والرومانية، والمسيحية (عن طريق الرومان)، ثم الإسلام عن طريق الفتوحات العربية. إلا أن التأثير العربى، الذى بدأ فى القرن السابع الميلادى، كان هو الأقوى، حيث جاء التأثير العربى فى الحضارة والفكر واللغة، مما له التأثير الواضح على المغاربة، إلى جانب التأثيرات الأفريقية المتبادلة، ثم التأثير الفرنسى مع الاحتلال، وآثاره الباقية حتى الآن.

ثانيا: التطور التاريخى للتعليم فى المملكة المغربية:

من الأهمية بمكان - عند الحديث عن النظام التعليمى فى المملكة المغربية - أن نشير إلى الأوضاع التعليمية قبل الاستقلال، ثم بعد الاستقلال، حتى يتبين للقارئ القوى والعوامل الثقافية ذات التأثير الأكبر على بلورة المخططات التعليمية والسياسات التربوية القائمة فى المغرب فى الوقت الراهن.

١ - **الأوضاع التعليمية فى فترة الاحتلال:** دخل المغرب تحت الحماية الفرنسية منذ عام ١٩١٢م، ليصبح - فى نظر المحتل - أرضا فرنسية. وقد حاول المحتل الفرنسى أن يحافظ على تقسيم السكان وهم المسلمون واليهود والأوربيون، ويقيم بينهم الحواجز حيث لكل طائفة ثقافتها الخاصة وتعليمها الخاص، فقد كان التجديد أو التطوير الذى كانت الحماية الفرنسية تدخله على التعليم يراعى هذا التقسيم الطائفى أولا، كما يراعى الوضعية الخاصة لكل طائفة.

(1) Ibid.

وقد كان المغاربة يشكلون ثلاث طبقات متمايزة، هى: طبقة النخبة، وهى متعلمة ومثقفة نسبيا، وتتكون من جهاز الدولة والعلماء وكبار التجار والأعيان . . وطبقة جماهير المدن الجاهلة المحرومة . . ثم طبقة جماهير البادية المنعزلة المبعثرة. ومن حيث نوعية التعليم الذى كان يقدم لكل طبقة من هذه الطبقات، يقول المسيو هاردى (مدير التعليم، الذى أقامته الحماية الفرنسية بالمغرب، وهو منصب يساوى منصب وزير التعليم حاليا):

«إن التعليم الذى سيقدم لأبناء هذه النخبة الاجتماعية تعليم طبقى، يهدف إلى تكوينها تكوينا منظما، فى ميادين الإدارة والتجارة، وهى الميادين التى اختص بها الأعيان المغاربة. أما النوع الثانى، فهو التعليم الشعبى، الخاص بالجماهير الفقيرة الجاهلة جهلا عميقا، فيتنوع بتنوع الوسط الاقتصادى. وفى المدن يوجه التعليم نحو المهن اليدوية، وخاصة مهن البناء، وإلى الحرف الخاصة بالفن الأهلى. أما فى البادية فيتوجه التعليم نحو الفلاحة. وأما فى المدن الشاطئية، فيوجه التعليم نحو الصيد البحرى والملاحة. أما عن المواد العامة التى ستتخلل هذا التعليم التطبيقى، فهى اللغة الفرنسية التى - بواسطتها - سنتمكن من ربط تلامذتنا بفرنسا».

ويواصل المسيو هاردى شرحه للسياسة التعليمية الفرنسية فى المغرب، فيقول:

«إن أكثر ما يجب أن نهتم به، هو الحرص على أن تصنع لنا المدارس الأهلية رجالا صالحين لكل شىء، ولا يصلحون لأى شىء. يجب أن يجد التلميذ - بمجرد خروجه من المدرسة - عملا يناسب التكوين الذى تلقاه، حتى لايكون من جملة أولئك العارفين المزيفين . . أولئك اللامنتمين طبقيا، العاجزين عن القيام بعمل مفيد، والذى تنحصر مهمتهم فى المطالبة، هؤلاء الذين عملوا فى المستعمرات الفرنسية الأخرى، وفى غيرها من المستعمرات، على جعل التعليم الأهلى مصدرا للاضطراب الاجتماعى»[1].

هذا عن مبادئ وأهداف التعليم الحديث الذى خططت فرنسا لإنشائه فى المغرب، أما عن التعليم التقليدى الذى يتمثل خاصة فى جامعة القرويين، والتى كانت تعانى من حالة ركود قاتل، وفى ضوء إدراك السلطات الفرنسية لتلك النهضة الوطنية (الفكرية والسياسية والاجتماعية)، التى عمت المشرق العربى آنذاك، وإدراكهم لآثارها السياسية والاجتماعية، وتأثير دعوات الإصلاح لكل من جمال الدين الأفغانى ومحمد عبده،

(١) محمد عابد الجابرى، **التعليم فى المغرب العربى**؛ الدار البيضاء (المغرب)، ١٩٨٩م، ص١٧، ١٨

والتى كانت تستنهض العرب والمسلمين لمقاومة الاستبداد والاستعمار .. فى ضوء ذلك كله، وجدوا أنفسهم أمام اختيارين تجاه الجامعة المتهالكة:

- إما تركها تلفظ أنفاسها الأخيرة، وفى هذه الحالة سيتجه أبناء المغاربة الراغبون فى الدراسات العربية والإسلامية إلى المشرق (مركز حركات الإصلاح والنهضة ومقاومة المستعمر).

- وإما تجديد هذه الجامعة تحت إشرافهم وبمراقبتهم وتوصياتهم، مما سيمكن - معه - الإبقاء على الشبان المغاربة فى بلادهم، وبالتالى تحاشى احتكاكهم مع نهضة الشرق احتكاكا مباشرا. وهذا الاختيار هو الذى تم تفضيله.

وهكذا استقر رأى المخططين للسياسة التعليمية الاستعمارية فى المغرب، على ضرورة إجراء إصلاح على **جامعة القرويين**، إصلاحا يبعث بعض الحياة فيها.

وإلى جانب ذلك، عمدت سياسة الاحتلال الفرنسى إلى الفصل التعسفى بين سكان المغرب من العرب والبربر، عندما أصدرت تعليماتها بالفصل بين سكان المغرب، أو بين ما كانت تسميه (العنصر العربى) من جهة، و(العنصر البربرى) من جهة أخرى، فصلا حضاريا شاملا، كان المقصود منه فرنسة وتنصير العنصر البربرى، وفصله عن الشعب المغربى، وكان ذلك عام ١٩٣٠م.. وهو نفس العام الذى سجل قيام الحركة الوطنية المغربية السياسية، لتتسلم مشعل النضال، من أيدى المجاهدين المقاومين فى الجبال.

لقد قررت الحماية الفرنسية إنشاء ما أسمته (بالمدارس الفرنسية البربرية)، وكان الهدف منها خلق جيل مقطوع الصلة تماما بالتراث العربى الإسلامى من جهة، ومتشبع أكثر ما يمكن بالتراث الفرنسى، والقيم الحضارية المغربية، مما يمهد الطريق لعملية استيعاب الشعب المغربى، وجعله تابعا - إلى الأبد - لفرنسا، واعتباره ذيلا من ذيول الحضارة الغربية. ولم تكن سلطات الاحتلال تخفى هدفها من هذه المدارس، بل إنها أفصحت عنه بكل وضوح، حيث يقول المسيو مارتى فى كتابه «مغرب الغد عام ١٩٢٥م».

«لقد حصل الاتفاق بين إدارة التعليم العمومى وإدارة الشئون الأهلية، وتحددت - بذلك - مبادئ سياستنا التعليمية البربرية بكامل الدقة. إن الأمر يتعلق بمدارس فرنسية بربرية، تضم صغار البربر، يتلقون فيها تعليما فرنسيا محضا، ويسيطر عليها اتجاه مهنى

فلاحى. إن البرنامج الدراسى - فى هذه المدارس - يشتمل على دراسة تطبيقية للغة الفرنسية . . لغة الحديث والكلام، بالإضافة إلى مبادئ الكتابة والحساب البسيط، وبعض دروس الجغرافيا والتاريخ، وقواعد النظافة ودروس الأشياء . . إن المدرسة الفرنسية البربرية هى - إذن - مدرسة فرنسية بالمعلمين، بربرية بالتلاميذ، وليس هناك مكان لأى وسيط أجنبى. إن أى شكل من أشكال تعليم اللغة العربية، أو تدخل من جانب الفقه، أو أى مظهر من مظاهر الإسلامية، لن يجد مكانه فى هذه المدارس، بل سيقضى منها جميع ذلك بكل صرامة»[1].

لقد كان التخلى عن هذه المدارس، انتصارا تاريخيا حققه الكيان المغربى، ضد مخطط كان يستهدف ضربه فى الصميم. ولكن يجب أن ندرك حقيقة هامة، وهى أن التخلى عن هذه المدارس، لم يعقبه إنشاء مدارس أخرى بديلة، كما هو الحال فى بقية المدن، بل بقيت المناطق الجبلية - على كثرتها ووفرة سكانها - محرومة من كل تعليم. وحتى الكتاتيب القرآنية التى كانت منتشرة فى هذه المناطق قبل الاحتلال الفرنسى، قد تعرضت للإغلاق، تطبيقا للسياسة الفرنسية البربرية. ولما تم العدول عن هذه السياسة، لم تسمح سلطات الاحتلال بإعادة فتحها، أو إنشاء كتاتيب أخرى . . كل ذلك جعل قسما هاما من الشعب المغربى، بل القسم الأعظم منه، يبقى معزولا محروما من أى عمل تعليمى تربوى، مما كانت له انعكاسات خطيرة فيما بعد، وخاصة فى السنوات الأولى من الاحتلال.

وفى ضوء ما سبق، وكنتيجة طبيعية لسياسة الاحتلال الفرنسى للمغرب، فإن مجموع الأطفال المغاربة الذين ضمتهم المدارس الفرنسية بالمغرب حتى عام ١٩٢٠م، لم يتجاوز سبعة آلاف طفل. وقد ارتفع هذا العدد إلى ٢٣٢٧٠طفلا عام ١٩٣٨م بالمدارس الابتدائية، مقابل ٦٠٨تلميذ بالمرحلة الثانوية. بينما عدد تلاميذ المدارس المخصصة لأبناء الأوربيين يتجاوز ٣٤٠٠٠ تلميذا، وعدد تلاميذ المدارس المخصصة لأبناء اليهود يتجاوز ١٩٠٠٠ طفل. ويمكن أن نتبين الدالة العميقة لهذه الأرقام، إذا علمنا أن عدد الأوربيين لم يكن يتجاوز واحدا من ثلاثين من سكان المغاربة المسلمين[2].

ويتضح - مما تقدم - أن الأغلبية الساحقة من أبناء الشعب المغربى قد بقيت - طوال عهد الحماية - بدون تعليم. وإذا كان هذا يرجع - بالدرجة الأولى - إلى

(١) المرجع السابق، ص ٢١، ٢٢.
(٢) المرجع السابق، ص ٢٣، ٢٤.

تخطيط رجال الحماية، فهو يعود كذلك إلى مقاطعة الشعب المغربى للمدارس التى أنشأتها فرنسا بالمغرب.

وفى مقابل ذلك كانت هناك رغبة دفينة لدى جميع أفراد الشعب المغربى فى تعليم أبنائهم تعليما وطنيا يضمن لهم المكانة المرموقة والعمل اللائق، وهى رغبة نمتها عدة عوامل خصوصا فى السنوات القليلة التى سبقت الإعلان عن الاستقلال. لقد رسخت دعاية الحركة الوطنية لدى جماهير الشعب فكرة أنه بمجرد الإعلان عن الاستقلال سيجد كل الأطفال المقاعد الخاصة بهم فى مدارس وطنية حقيقية. مما أحرج الحكومات الأولى فى المغرب المستقل، ووضعها أمام مشكلة وطنية حادة، هى مشكلة التعليم، فكيف واجهت هذه المشكلة التى تمتد جذورها إلى أعماق العمل الوطنى فى المغرب؟.

٢- **التعليم فى عصر الاستقلال (منذ عام ١٩٥٦م)**: دخلت فرنسا المغرب بموجب عقد حماية، لايلغى سيادة المغرب كدولة، وإنما يمنح فرنسا صلاحية حكم البلاد، وباسم ملك فرنسا وموافقته، على إدخال إصلاحات فى مختلف المجالات.

وإذا كان الشعب المغربى قد رفض عقد الحماية هذا، وثار عليه، مما اضطر معه السلطان عبدالحفيظ (الذى وقع هذا العقد فى ٣٠ مارس ١٩١٢م)، إلى التنازل عن العرش .. وإذا كانت فرنسا قد لقيت صعوبات كبيرة جدا فى احتلال المناطق الجبلية، وإقرار التهدئة فيها .. فإن الحركة الوطنية - التى برزت للميدان كرد فعل مباشرة لهذه السياسة الفرنسية البربرية سنة ١٩٣٠م- قد اختارت طريق النضال السياسى والعمل الدبلوماسى، باعتراضها على السياسة التعليمية الفرنسية البربرية أولا، ثم تقديم مطالبها الإصلاحية، وخاصة فى مجال التعليم عام ١٩٣٤م، ثم المطالبة بالاستقلال عام ١٩٤٤م.

وأمام رفض فرنسا الاستجابة لمطالب الحركة الوطنية، تطور الصراع إلى أزمة سياسية، تمثلت فى اعتقال القادة الوطنيين، ثم عزل الملك محمد الخامس، ونفيه خارج البلاد .. ومن ثم قامت حركة النضال المسلح عام ١٩٥٤م، والتى تحولت إلى جيش للتحرير عام ١٩٥٥م، ونسق كفاحه مع جيش التحرير الجزائرى، فاضطرت فرنسا إلى إطلاق سراح القيادة الوطنية، وإرجاع محمد الخامس، والدخول فى مفاوضات ثم الاستقلال، الذى كان استقلالا فى إطار التبعية، بمعنى أن على حكومات البلدين أن تقبل الوضع كما هو، وأن تتسلم السلطة تدريجيا، بإحلال موظفين مغاربة مكان الموظفين الفرنسيين، وأن تعالج مختلف القضايا بالتشاور مع فرنسا.

أما فى الميدان التعليمى، فقد كان على المغرب المستقل أن يقبل النظام التعليمى كما هو، وأن يدخل عليه ما يراه ضروريا من الإصلاحات، دون المساس بجوهر النظام القائم، حتى تضمن الحكومة الفرنسية بقاء موظفيها ومعلميها فى المدارس المغربية، وتتعهد بتغطية حاجات المغرب من المعلمين والأساتذة، إلى جانب قبول الطلبة المغاربة بفرنسا دون قيود، وتكوين القيادات المغربية فى كافة الميادين.

ومن أجل صياغة البديل الوطنى فى ميدان التعليم، أنشئت اللجنة الملكية لإصلاح التعليم عام ١٩٥٧م، التى أقرت المبادئ الأربعة التالية:

تعميم التعليم، وتعريبه، وتوحيده، ثم المغربة لقياداته، وللعاملين فى مؤسسات التعليم والدولة. وقد تم تثبيت هذه المبادئ الأربعة فى الخطة الخمسية الأولى (٦٠-١٩٦٤م)، وبالأخص التركيز على المبدأين الأساسيين، وهما التعميم والتوحيد[١].

وبالنسبة لتعميم التعليم، لم يكن أمام الدولة بدائل سوى قبول أكثر ما يمكن من التلاميذ فى المدارس، واستعمال جميع الوسائل الممكنة، وأهمها نظام تعدد الفترات الدراسية، ونظام نصف الحصة، مما مكن من استعمال الحجرات المدرسية القائمة والمستحدثة بصورة مضاعفة .. إضافة إلى اللجوء إلى توظيف كل من يحسن القراءة بالعربية أو بالفرنسية، للعمل كمعلمين، بعد دورة إعداد قصيرة، ومن ثم ارتفع مجموع تلاميذ الابتدائى الحكومى من ١٠,٠١٨ تلميذا عام ١٩٥٤-١٩٥٥م (وهى السنة الأخيرة للحماية) إلى ٤٠٤,٩٥٢ تلميذ عام ٥٦-١٩٥٧م (السنة الأولى للاستقلال)، ثم إلى ٦٧٢,٥٨٧ تلميذ عام ٥٩-١٩٦٠م .. أى بزيادة بلغت ٩٢ ألف تلميذ كل عام. ومع ذلك، فهذه الزيادة كانت - وما تزال - بعيدة جدا عن تحقيق تعميم التعليم، حيث كان الأطفال فى سن المدرسة (من ٧-١٤ سنة) حوالى ١,٩٦٠ تلميذا عام ١٩٦٠، بينما لم يكن منهم فى المدارس سوى ٧٢٠,٩٥٤ تلميذا، بنسبة ٣٦٪ فقط (ترتفع هذه النسبة إلى ٣٩٪، بإضافة تلاميذ المدارس الأهلية، والذين بلغوا عام ١٩٦٠م حوالى ٥٤,٤٢٩ تلميذ).

ويبقى عدد التلاميذ فى سن المدرسة وليس لهم مكان بالمدرسة حوالى مليون طفل.

---

(١) المكى المرونى: **الإدارة التربوية فى المملكة المغربية**؛ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة البحوث)، تونس، ١٩٨٧، ص٢١، ٢٢

أما بالنسبة للتعليم الثانوى فى نفس الفترة، فقد كان يلتحق بالسنة الأولى الإعدادية ٣٠ تلميذا فقط من كل ١٠٠ تلميذ ينجحون فى الشهادة الابتدائية، ولا ينهى الدراسة الثانوية منهم سوى ١٥ تلميذاً .. بينما لم يتجاوز مجموع تلاميذ المدارس الإعدادية والثانوية الحكومية ٤٢,٣٥٣ تلميذا سنة ٥٨-١٩٥٩، وذلك مقابل ٣٤,٩٤٧ تلميذا عام ٥٦-١٩٥٧م[1].

أما بالنسبة للتوحيد، فقد نظر إليه المخطط من زاوية المضمون، وليس من زاوية الشكل فحسب، فتم طرح مسألة المدرسة الوطنية المغربية، بكامل أبعادها الثقافية والفكرية، حيث كان هناك ثلاثة أنواع من المدارس لأبناء المغاربة، تنتج ثلاثة أصناف من المثقفين، وبالتالى ثلاث عقليات مختلفة، فهناك:

١- مدارس التعليم الأصولى (الدينى)، بمستوياتها الثلاثة (ابتدائى وثانوى وعال)، فى جامعة القرويين وروافدها، وهى مدارس مغربية، على مستوى جيد فى اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية، ولكنها تعانى من الانغلاق، وعدم القدرة على مواجهة الحياة العصرية.

٢- مدارس التعليم العصرى العمومى الحكومية، بمستوياتها الثلاثة (ابتدائى وثانوى وعال)، وهى مدارس فرنسية خالصة، خريجوها على معرفة جيدة باللغة الفرنسية، وثقافة العصر الأوربية، إلا أنهم يجهلون حضارتهم العربية الإسلامية.

٣- مدارس التعليم الحرة بمستويين فقط (ابتدائى وثانوى)، وهى مدارس تعلم تعليما أصوليا وتعليما عصريا فى نفس الوقت، حيث بدأ الملتحقون بها دراستهم عربية إسلامية، ثم انتقلوا بعد الثانية عشرة إلى المدارس العصرية الفرنسية.

وقد كانت نظرة الخطة الخمسية لهذه الأصناف الثلاثة من المدارس أنها تزيد من إشكالية التعليم المغربى وتعقدها تعقيدا، ولا يمكن حل هذه المشكلة إلا بتمكين أبناء المغاربة من توجيه واحد، فى إطار نظام تعليمى واحد، وهذا هو مضمون مبدأ التوحيد.

هذا فى مجال التعميم والتوحيد، أما فى مجال التعريب، فقد تم - سنة ١٩٦٧م - تعريب التعليم الابتدائى بأكمله، إذ أصبحت جميع المواد تدرس باللغة العربية، واحتفظ باللغة الفرنسية كلغة فقط، ابتداء من الصف الثالث الابتدائى. وبما أن

(١) محمد عابد الجابرى (المرجع سابق)، ص٢٩.

الإمكانيات لم تكن تسمح بتعريب العلوم والرياضيات فى الإعدادى والثانوى، فقد استحدث فصل إضافى، مثل السنة الأولى الإعدادية، سمى بقسم الملاحظة، لتلقين التلاميذ العلوم والرياضيات بالفرنسية بصورة تمهيدية، حتى يتسنى لهم متابعة الدروس - بنفس اللغة - فى الإعدادى والثانوى[1].

ثم تأتى الخطة الخمسية الثانية (٦٨-١٩٧٢م) لتتبنّى نفس الاتجاه نحو التعميم والتوحيد والتعريب، وتركز على تحسين كيف التعليم، وملاءمته مع الحاجات الاقتصادية والاجتماعية، والرقى بمستوى الإداريين والمعلمين فى مجال المؤسسات التعليمية، كما حدث تطور فى أعداد التلاميذ بالمرحلة الابتدائية، حيث وصل عددهم فى نهاية الخطة إلى ١,٢٠٠,٠٠٠ تلميذ، وحيث كان يسجل - كل عام - حوالى ٢٣٠,٠٠٠ تلميذ جديد، من الأطفال البالغين السابعة من عمرهم، والذين كانوا يصلون ما بين ٤٠٠,٠٠٠ إلى ٥٠٠,٠٠٠ طفل خلال سنوات الخطة. أى أن التعميم لم يكن يتجاوز ٥٠٪ فقط من أطفال الفئة العمرية ٧-١٤ سنة.

وبالنسبة للتعليم الثانوى، ارتفع عدد الطلاب من ٢٣٨,٠٠٠ طالب عام ١٩٦٧م، إلى ٣٠٩,٠٠٠ طالب عام ١٩٧٢م.

وأما التعليم العالى، فقد ارتفع عدد الطلاب به من ٧,٤٠٠ طالب سنة ١٩٦٧م إلى نحو ١٠,٥٠٠ طالب عام ١٩٧٢م.

ونتيجة لهذا القصور فى عمليات التعميم فى إطار الخطة الخمسية الثانية (٦٨-١٩٧٢م)، اتجهت الدولة - فى المغرب - إلى اتباع سياسة جديدة، تهدف إلى إنشاء تعليم أولى (أعلن عنه فى خطاب ملكى بتاريخ ٩/ ١٠/١٩٦٨م)، وهو تعليم قرآنى فى الكتاتيب، للأطفال البالغين السادسة من عمرهم، يقدم لهم - بجانب القرآن - مبادئ التربية والحساب والقراءة، وتكونت لجنة للإشراف على ذلك، ممثلة من وزارة الداخلية ووزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، ووزارة الشبيبة والرياضة، وبلغ عدد المنضمين لهذا النوع من التعليم حوالى ٣٠٠,٠٠٠ تلميذ عام ١٩٧٢م.

وفى إطار هذه الخطة الخمسية (٦٨-١٩٧٢م)، تحققت مَغربَة التعليم الابتدائى وتعريبه وتوحيده، بصورة تكاد تكون شاملة، بعد ١٨ سنة من العمل منذ الاستقلال.

---

(١) المرجع السابق، ص٤٣.

وأما فى مجال التعميم، فقد ارتفع عدد التلاميذ بالابتدائى إلى ١،١٧١،٣٠٧ تلميذ عام ٧١-١٩٧٢م مقابل ١،٠٤٠،٠٤٤ عام ٦٧-١٩٦٨، مما يعنى أن حجم التعليم الابتدائى كان ينمو بمعدل ٢٦،٢٥٢ تلميذ فى العام.

كما تم خلال هذه الخطة تعريب التاريخ والجغرافية والفلسفة، بينما بقيت الرياضيات والعلوم تدرس بالفرنسية[1].

ثم جاءت الخطة الخمسية الثالثة (٧٣-١٩٧٧م)، والتى كانت ذات طموحات كبيرة، وحققت الكثير منها، حيث وضعت برنامجا عاجلا يهدف إلى تنمية وإصلاح النظام التعليمى الحالى، على مختلف مستوياته، وتعبئة هيئات البحث التى يعنيها أمر تنمية الموارد البشرية، لإعداد وتجربة ووضع الإصلاحات التربوية والإدارية والهيكلية، التى تفرضها التنمية على المدى البعيد.

وفى ميدان التعليم الابتدائى، اعتبرت هذه الخطة تعميم التعليم الابتدائى هدفا أوليا للدولة، بحيث يتحقق كاملا عام ١٩٨٥م، ولذا قررت الخطة رفع نسبة تسجيل الأطفال البالغين السابعة من عمرهم، من ٤٤٪ إلى ٥٢٪، خلال مدة الخطة. كما أكدت الخطة على ضرورة اتخاذ تدابير عاجلة تحقيقا لإصلاح شامل لنظام التعليم وهياكله، وحذف نظام نصف الحصة، والتهيؤ للقضاء على أقسام التناوب، فى مدى ١٥ سنة على الأكثر.

أما فى مجال التعليم الثانوى، فقد أكدت الخطة على ضرورة فتح المجال لأكبر عدد ممكن من تلاميذ التعليم الابتدائى لدخول التعليم الثانوى، وذلك بزيادة نسبة القبول بمقدار ١٢٪، بحيث يرتفع عدد الملتحقين الجدد بالمرحلة الإعدادية من الثانوى إلى ١٠٧،٧٠٠ تلميذ عام ٧٧-١٩٧٨م، مقابل ٦١،٠٠٠ تلميذ عام ٧٢-١٩٧٣م .. مع مضاعفة عدد المسجلين فى الشُّعَب العلمية والتقنية.

وأما بالنسبة للتعليم العالى، فقد قدرت الخطة عدد الطلاب عام ٧٢-١٩٧٣م بنحو ١٥،٠٠٠ طالب، وتوقعت أن يرتفع العدد إلى ١٠٠،٠٠٠ طالب سنة ١٩٩٠م، إلا أن هذا التوقع كان متواضعا، حيث حدثت طفرة لم يتوقعها المخطط، وحيث وصل عدد طلاب التعليم بالمغرب عام ٨٦-١٩٨٧م إلى حوالى ١٣٩،٢٣٥ طالب، إلى جانب نحو ١٥،٠٠٠ طالب يدرسون فى الخارج، وخاصة فى فرنسا.

---

(١) المرجع السابق، ص٤٤، ٤٥.

ثم جاءت الخطة الثلاثية (بدلا من الخماسية) (٧٨-١٩٨٠م)، وكانت هذه الخطة متواضعة فى طموحاتها وتوقعاتها، فجاءت أيضا نتائجها متواضعة.

ففى مجال التعليم الابتدائى توقعت الخطة أن تبلغ الأعداد الإجمالية للتلاميذ فى نهاية الخطة ٢,١٦٥,٦٠٠ تلميذ، إلا أن الواقع الحقيقى كان ٢,١٠٦,٨٣٢ تلميذا.

أما بالنسبة للتعليم الثانوى، فقد جاءت النتائج قريبة من التوقعات، حيث توقعت الخطة أن يصل عدد الطلاب الملتحقين بالثانوى فى نهاية الخطة إلى ٧٥٤,٣١٦ طالبا عام ٨٠-١٩٨١م، مقابل ٦٠٥,٠٧٦ طالبا عام ٧٨-١٩٧٩م.

وأما بالنسبة للتعليم العالى، فقد شهدت سنوات الخطة نموا سريعا فيه، بمعدل ١٨٪ سنويا. ويمثل طلبة جامعة محمد الخامس بالرباط نسبة ٤٠٪ من مجموع الطلبة الجامعيين بالمغرب، وبلغ عددهم ٩١,٨٩٣ طالبا عام ٨٠-١٩٨١م، مقابل ٦٧,٠٧١ طالبا عام ٧٧-١٩٧٨م بينما ارتفع عدد المغاربة فى الخارج إلى ٢٣٠١٠٠٠ طالبا عام ٧٩-١٩٨٠م، بدلا من ١٣,٢٢٨ طالبا عام ٧٧-١٩٧٨م. كما ارتفع عدد الأساتذة الجامعيين بمعدل ١٦٪ سنويا خلال سنوات الخطة، وبلغت نسبة الأساتذة الدائمين منهم ٨٥٪ عام ٧٩-١٩٨٠م، إذ بلغ عددهم ١,٤٤١ مغربيا، و ٧٣٨ أجنبيا .. بينما بلغ عدد غير الدائمين من المغاربة ٢٩٨ .. ومن الأجانب ٨٤ أستاذا[١].

وبعد حوالى ربع قرن من الاستقلال، يطرح المغرب خطته الخمسية التالية ٨١-١٩٨٥، بنظرة نقدية لوضع التعليم فى المغرب، حيث تؤكد الخطة على المظاهر السلبية، التى من بينها بقاء ٣٥٪ من الأطفال البالغين ٧ سنوات، و ٥٣٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٧-١٤ سنة .. خارج المدرسة، إلى جانب أن تغلغل المدرسة فى الوسط القروى لم يسمح بتعميم أكثر من ٢٩٪ من الأطفال، الذين تتراوح أعمارهم بين ٧-١٤ سنة عام ٧٩-١٩٨٠م، مقابل ٦٧٪ فى الوسط الحضرى، ثم وجود نسبة كبيرة من التسرب والهدر، وخاصة عند مستوى السنة الخامسة الابتدائية، أو عند انتقال التلاميذ إلى الإعدادى (بداية المرحلة الثانوية)، ثم ضعف التكوين التقنى، وعدم الربط بين التعليم العام ومنافذ التكوين المهنى والفنى، ثم صعوبة اندماج الجامعات الوطنية فى المحيط الاجتماعى والاقتصادى، وعدم قدرة الجامعات الوطنية على استيعاب حملة البكالوريا، لضعف التجهيز الجامعى من جهة، ولركود الإعداد، وخاصة فى السنوات الأولى لمختلف الكليات، من جهة أخرى.

---

(١) المرجع السابق، ص٥٤، ٥٥.

وبعد بيان هذه المظاهر السلبية للوضع التعليمى فى المملكة المغربية، تؤكد الخطة الخمسية ٨١-١٩٨٥م - مرة أخرى - على المبادئ الجوهرية، المتمثلة فى **التعميم والمغربة والتعريب**، والتى وجهت السياسة الوطنية فى ميدان التربية دائما، ومن ثم تعرض الخطة طموحاتها وتوقعاتها، بزيادة نسبة القبول فى التعليم الابتدائى بنسبة ٨٪، لتصبح نسبة التعميم ٨٢٪ عام ١٩٨٥م، بدلا من ٦٩٪ عام ١٩٨١م.

أما بالنسبة للإعدادى والثانوى، فإن الخطة تواصل مغربتها لجميع التخصصات من المعلمين، وتؤكد على ضرورة إصلاح وتجديد وتنمية التعليم التقنى، ورفع نسبة القبول بالتعليم الإعدادى إلى ٣٥٪ على الأقل، بدلا من ٣٣٪. كما تتوقع الخطة أن ترتفع نسبة القبول من الإعدادى للثانوى إلى ٢٨٪ للأدبى، و ٣٤٪ للعلمى، و ٢٪ للشعب الفنية والتقنية.

كما توقعت الخطة أن يرتفع عدد المعلمين للمرحلة الابتدائية - خلال سنوات الخطة - إلى ٤٠٤٣٦ معلما، وللإعدادى ٣٢٢٧٢ معلما، وللثانوى ١٢٢٠٥ معلما، وللتعليم التقنى ٤٣٨ معلما. ولتحقيق ذلك قررت الخطة إنشاء أربعة مراكز جديدة لتكوين المعلمين، و ٧ مراكز تربوية فى الأقاليم لتكوين أساتذة الإعدادى، و٣ مدارس عليا جديدة لتكوين أساتذة الثانوى، ومدرستين عاليتين للتعليم الفنى.

هذه التوقعات والطموحات للخطة الخمسية ٨١-١٩٨٥م، بعضها تحقق بشكل جيد، وبعضها لم يصل إلى الطموح المطلوب، نظرا للضائقة الاقتصادية بسبب[1]:

١- الجفاف القاسى الذى غطى الفترة كلها تقريبا، وخاصة السنوات ٨٣ و٨٤ و١٩٨٥م، لاسيما وأن المغرب بلد زراعى فى المقام الأول.

٢- ارتفاع أسعار البترول وسعر الدولار (والمغرب يستورد كل احتياجاته تقريبا من عائد البترول).

٣- نفقات الدفاع عن الأقاليم الصحراوية، وارتفاع حجم الدين الخارجى للمغرب، ونظام جدولة الديون، وشروط صندوق النقد الدولى، ثم التخفيض فى نفقات الخدمات الاجتماعية، وعلى رأسها التعليم.

وهذه العوامل وغيرها جعلت بعض الطموحات والتوقعات الكبيرة فى مجال **التعميم والتعريب والمغربة** تتراجع، كما جعل الدولة تحجم عن تقديم خطط جديدة،

(١) المرجع السابق، ص٦٠، ٦١.

خلال عامى ١٩٨٦ و١٩٨٧م، إلى أن جاءت الخطة الخمسية الأخيرة (التى وقعت بين أيدى المؤلف حتى الآن) ٨٨-١٩٩٢م، والتى لم يكن لها طموحات كبيرة، وكان من أهم ما قدمته هذه الخطة فى مجال التعليم[١]:

* إعادة توزيع مدة الدراسة بالمراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية، التى تستغرق جميعها ١٢ سنة (٥ للابتدائى، ٤ للإعدادى، ٣ للثانوى)، وذلك بتحويل المرحلة الابتدائية والإعدادية إلى تعليم أساسى إجبارى، مدته ٩ سنوات، بحيث يشتمل هذا التعليم الأساسى على مرحلتين: مرحلة مدتها ٦ سنوات، ينتقل التلميذ بعدها إلى المرحلة التالية، ومدتها ٣ سنوات، سواء للتعليم الثانوى العام، أو للتعليم التقنى، أو للتكوين المهنى.

  والتعليم الثانوى - ومدته ثلاث سنوات - يشتمل على شعب علمية وأدبية وتقنية متنوعة، يبدأ التخصص فيها من السنة الأولى، ويؤدى فى نهاية السنة الثالثة إما إلى التكوين المهنى، أو إلى شهادة البكالوريا، التى تخول الالتحاق بالتعليم العالى.
* تعميم التعليم على سائر الأطفال البالغين سن السابعة فى موسم ٩٤-١٩٩٥م.
* توجيه التلاميذ إلى التكوين المهنى بنسبة ٢٠٪ عند نهاية المرحلة الأولى من التعليم الأساسى، و ٤٠٪ عند نهاية المرحلة الثانية منه، و ٤٠٪ عند نهاية التعليم الثانوى.
* متابعة سياسة اللامركزية على مستوى المؤسسات الجامعية، وتنويع مؤسسات التعليم العالى، بهدف الاستجابة لسوق العمل.
* توسيع طاقات الاستيعاب بنظام التكوين المهنى، وذلك بإنشاء عشرة معاهد للتكنولوجيا التطبيقية كل عام.
* الاستثمار فى البحث العلمى والتكنولوجى.
* تنمية تكوين الباحثين فى مجال التكنولوجيا المتقدمة، وتكثيف التعميم، والاستغلال الصناعى لنتائج البحث العلمى.
* تنمية التكوين المهنى فى الوسط القروى، وإنشاء مؤسسات تكوين وإعداد الفلاحين.

ثالثاً: إدارة التعليم وتمويله بالمملكة المغربية:

إدارة التعليم فى المملكة المغربية إدارة مركزية، حيث يغلب النمط الإدارى المركزى على المؤسسات التعليمية بالمملكة المغربية، على الرغم من الاتجاه نحو تفويض

(١) المرجع السابق، ص٦٣-٦٥.

السلطات والصلاحيات من جانب الوزارة والمكاتب المركزية، للإدارات الإقليمية (الوسطى)، والإدارات المحلية (المدارس).

وعلى رأس المهام التى تضطلع بها السلطة المركزية (وزارة التربية) تهيئة وتطبيق السياسة الحكومية فى ميدان التعليم، وهى تتخذ جميع التدابير التنظيمية والمادية والمالية والتربوية، لتحقيق أهداف هذه السياسة.

أما **الكتابة العامة** (السكرتارية العامة للوزارة)، فهى تنقسم إلى كتابة عامة للتعليم العالى، وكتابة عامة للتعليم الابتدائى والثانوى، ومن أهم مهام هذه الكتابة العامة. تنسيق ومراقبة أعمال المصالح المختلفة، ومتابعة تطبيق تعليمات الوزير.

أما **المديريات التعليمية**، وهى حوالى ٨ مديريات، للتخطيط، والشئون الإدارية، وإعداد المعلمين، والتعليم الابتدائى، والتعليم الثانوى، ومديريات شئون الموظفين، والتعليم الأصولى، ومشروعات التربية.

ومن مهام هذه المديريات تطبيق السياسة التعليمية كل فى مجال اختصاصها، وذلك تحت سلطة الوزير، وبالتنسيق مع الكتابة العامة للتعليم الابتدائى والثانوى.

وأما **الإدارة الإقليمية**، فهى تتمثل فى النيابات التعليمية، المسئولة عن المصالح التربوية، ومصلحة التخطيط، ومصلحة شئون الموظفين، ومن المهام الأساسية لهذه النيابات، الإشراف على سير المؤسسات والمصالح التعليمية على مستوى الإقليم، وخاصة فى جوانب التفتيش والتوجيه التربوى، سواء فى النواحى التخطيطية، أو الأنشطة التربوية، أو فى مجال التمويل.

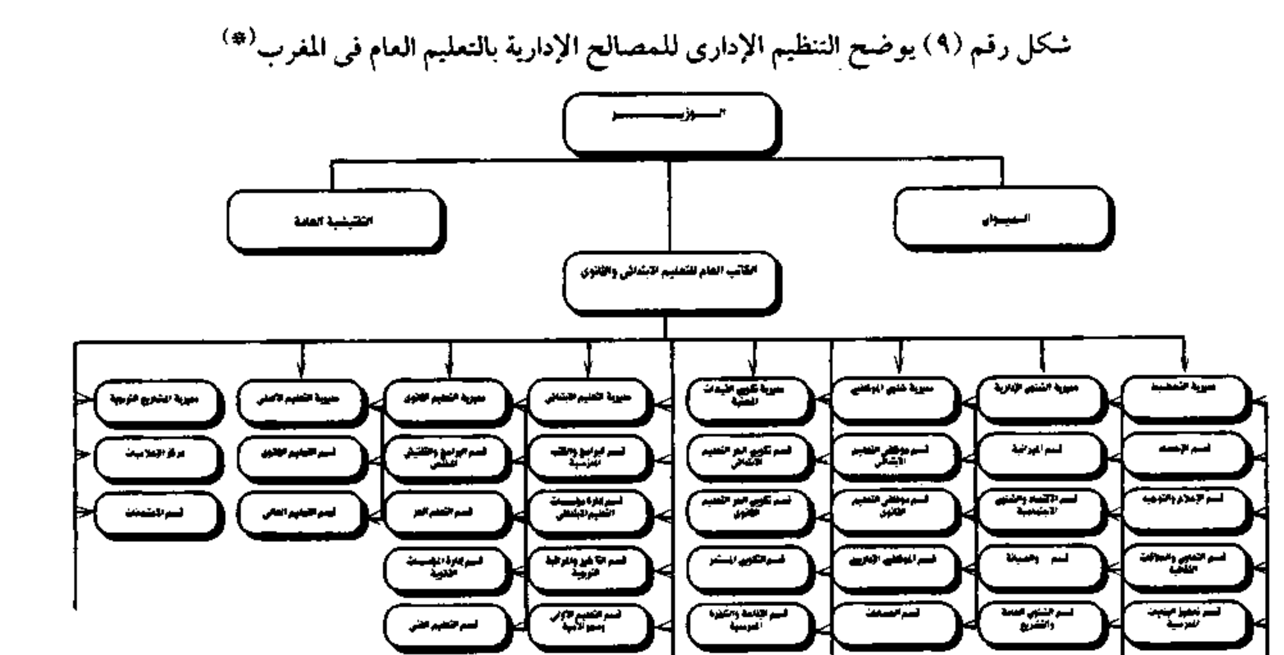
وأما **الإدارة المحلية**، فهى تتمثل فى إدارة المدارس، وعلى رأسها المدير، المكلف بالإشراف على جميع شئون المؤسسة، وبقية المصالح المعاونة له فى مجال سير العملية التعليمية، والحراسة والتأديب والنظافة بالمؤسسة، وفى مجال الاقتصاد والدعم المالى للمؤسسة، إلى جانب المجالس الاستشارية فى الشئون الداخلية للمؤسسة، والإشراف على مجالس التأديب عند الحاجة، إضافة إلى مجلس للتعليم يستشيره فى الشئون التربوية المتعلقة بالمواد التعليمية[(١)].

والعلاقة بين هذه المستويات الثلاثة، علاقة رأسية، كما يلاحظ تمركز السلطة داخل الإدارة المركزية، فى إطار المديريات، ويرجع ذلك إلى تضخم الأعداد والمصالح والمهام لكل منها.

---

(١) المكى المرونى: **الإدارة التربوية فى المملكة المغربية** (مرجع سابق)، ص١٠٥-١٠٧.

شكل رقم (٩) يوضح التنظيم الإدارى للمصالح الإدارية بالتعليم العام فى المغرب (*)



(*) المصدر: المكى المرونى، الإدارة التربوية فى المملكة المغربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٧، ص١٠٦

شكل رقم (١٠) يوضح تنظيم النيابات الإقليمية لوزارة التربية الوطنية المغربية(*)

الـــوزيـــــــر

المصالح المركزية

النائب الإقليمي
- يمثل وزير التربية.
- يطبق تعليمات الوزير.

المجلس الاستشاري الدائم
- مشاكل التمدرس والخريطة المدرسية.
- الأنشطة الموازية.

اللجنة التقنية
- تطبيق السياسة التعليمية.
- تعيين الخريطة المدرسية.
- تعيين الميزانية.

المكتب الإداري
- الميزانية والموظفون.
- الاقتصاد والشئون الاجتماعية.
- الجمعيات.

مكتب التخطيط والخريطة المدرسية
- الخريطة.
- الإحصائيات.
- التوجيه والمنح والتوثيق.

المكتب التربوي
- مراقبة وتفتيش المؤسسات الابتدائية والثانوية والتقنية.
- مراقبة الساعات الإضافية.
- توظيف الأعوان المؤقتين.

(*) المصدر: المكي المروني، الإدارة التربوية في المملكة المغربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٧، ص٨٧.

وأما بالنسبة لتمويل التعليم، فإنه يمثل عقبة من أهم العقبات التى تواجه التعليم فى المملكة المغربية، نظرا للتزايد السريع والمستمر فى أعداد الملتحقين، وما يتطلبه ذلك من نفقات إضافية. ولعل ذلك يتضح بجلاء في التراجع عن تحقيق التوقعات والطموحات للخطط الخمسية التى تقدمت بها الدولة، ولا سيما فى مجال التعليم، حيث أصيبت الأراضى الزراعية بمواسم الجفاف، وزادت الديون الخارجية، ونفقات التسليح للدفاع عن الأراضى والأقاليم الصحراوية، مما كان له تأثير كبير على تخفيض الميزانيات المقررة للتعليم بالمملكة المغربية[1].

ولتجاوز هذا العائق، تم التفكير فى حلول عدة، من أهمها[2]:

١- الحد من التوسع العمودى فى التعليم النظامى، بالتركيز على التعليم الأساسى، وتقليص حجم التعليمين الثانوى والعالى.

٢- عَقلَنة سير التعليم النظامى، وتعنى:

* الحد من الإهدار الداخلى، ويتطلب ذلك إعادة النظر فى بِنَى التعليم ومحتوياته، وطرق التقويم والتوجيه.
* تقليص فروع التعليم الأكاديمية التقليدية، وتشجيع خلق الفروع العملية ذات الطابع التقنى والمهنى.
* إيجاد منشآت تربوية قريبة من المستخدمين، وخصوصا فى الوسط القروى.
* حذف نظام المجانية ونظام المنح . . . إلخ.
* صيانة البنايات والتجهيزات الموجودة.
* إعادة تكوين (تدريب) رجال التعليم والإدارة.

٣- البحث عن موارد إضافية للتعليم، من خلال إنشاء ضريبة وطنية خاصة بالتعليم، وتشجيع التعليم الخصوصى، وترك مسئولية بناء المدارس وتجهيزها للجماعات المحلية.

٤- تشجيع التعليم غير النظامى، المقدم من طرف الجمعيات والمؤسسات المهنية والاجتماعية.

---

(١) المكي المروني: **البنايات البيداغوجية المعاصرة وقضايا التعليم النظامى**؛ رقم (٣) من (سلسلة بحوث ودراسات)، من منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، المغرب، ١٩٩٣، ص٤٦.

(٢) المرجع السابق، ص٤٦، ٤٧.

رابعا: تنظيم التعليم ومراحله بالمملكة المغربية:

كما هو الحال فى كثير من دول العالم، فإن نظام التعليم بالمملكة المغربية وجهت إليه انتقادات عدة، تتمثل فى عدم القدرة على استيعاب الأعداد الكبيرة، وخاصة فى مرحلتى التعليم الثانوى والعالى، ومن ثم عدم القدرة على الاستجابة للطلب الاجتماعى المتزايد على التعليم، وكذلك تكريس الفوارق الطبقية، بالتمييز بين تعليم النخبة وتعليم الجماهير .. إلى جانب عدم ملاءمة النظام التعليمى لمطالب العمل والإنتاج.

وفيما يلى عرضا للسلم التعليمى - ومراحل التعليم - بالمملكة المغربية:

(أ) مرحلة ما قبل المدرسة: ورغم أن هذه المرحلة ما زالت - فى معظم الدول - خارج السلم التعليمى الرسمى، إلا أن وزارة التعليم المغربية تبذل جهدا كبيرا فى توفير التعليم الأولى للأطفال فى المرحلة العمرية من ٤-٦ سنوات، حيث يتم استقبال الأطفال فى مؤسستين، هما: الكتاتيب القرآنية، ومؤسسات دور الحضانة ورياض الأطفال، التى يوجد معظمها فى المدن الرئيسية[(١)].

وتهدف الوزارة من الاهتمام بالتعليم فى هذه المرحلة تحقيق الأهداف التالية[(٢)]:

١- تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية منذ الطفولة الأولى.

٢- تحرير المرأة وتساويها مع الرجل، من حيث الإنتاج والحياة الاجتماعية.

٣- مساعدة الطفل تدريجيا على الدخول إلى التعليم الابتدائى.

٤- تدعيم علاقات الطفل الاجتماعية، بتعليمه آداب السلوك، وتنمية الاستعداد للتعلم لديه، وتنمية الاستقلال الذاتى، الفكرى والعاطفى.

وتدور مناهج التعليم قبل المدرسى حول الألعاب المختلفة والموسيقى والغناء، والأنشطة الحركية .. إضافة إلى مبادئ القراءة والكتابة والحساب.

(ب) التعليم الأساسى (الابتدائى والمتوسط): من الإصلاحات الأساسية التى أدخلت على نظام التعليم فى المملكة المغربية عملية دمج التعليم الابتدائى والمتوسط فى تعليم أساسى موحد، حتى يستجيب أكثر لضغط الطلب الاجتماعى المتزايد على التعليم الثانوى، ولمطلب ديمقراطية التعليم، ومعالجة مشكلات الفئات المحرومة.

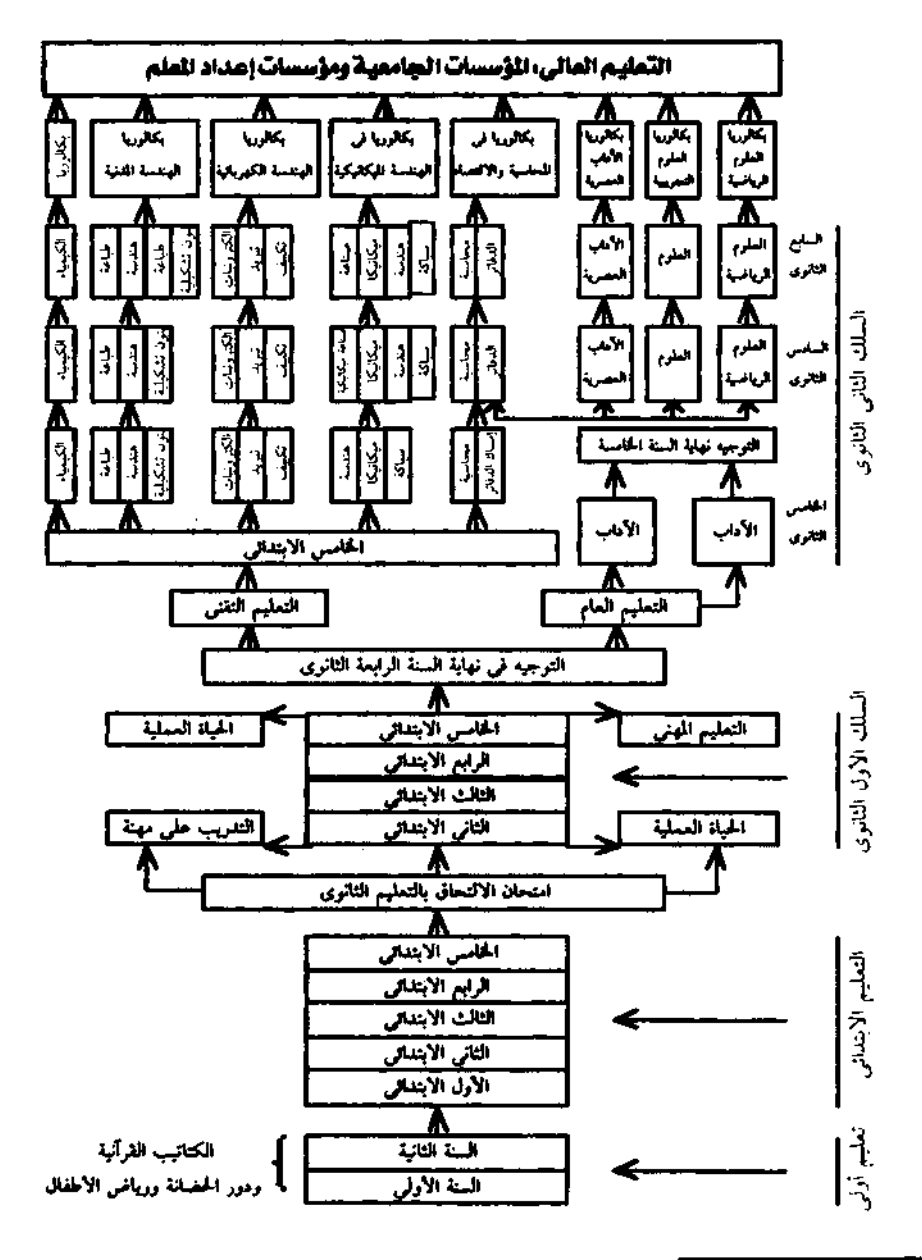
ويتكون التعليم الأساسى فى المغرب من حلقتين: الأولى وتمثل التعليم

---

(١) عبد الجواد السيد بكر ونبيه أبو اليزيد متولى: «نظام التعليم الأساسى فى المغرب: نشأته وإصلاحه، تنظيمه ومشكلاته، دراسة حالة»، **المؤتمر الثالث للعلوم التربوية والنفسية (التعليم الأساسى، حاضره ومستقبله)**، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، ١٣-١٤/٤/١٩٩٧م، ص٢٩ - ونقلا عن:
- المملكة المغربية: **حركة التعليم فى المغرب خلال الفترة ما بين ٩٠/ ١٩٩١م إلى ٩١/ ١٩٩٢م**؛ التقرير المقدم إلى الدورة الثالثة والأربعين للمؤتمر الدولى للتربية بجينيف، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ١٩٩٤م، ص١٥.

(٢) المكى المرونى. **البنايات البداغوجية المعاصرة وقضايا التعليم النظامى** (مرجع سابق)، ص٥٨، ٥٩.

شكل رقم (١١) يوضح السلم التعليمى بالمملكة المغربية (١٩٨٤)(*)



(*) المصدر: المكى المرونى، الإدارة التربوية فى المملكة المغربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٧، ص١٠٦.

الابتدائي، حيث يتم استقبال الأطفال من سن ٦ سنوات إلى سن ١٢ سنة، والحلقة التالية وتمثل التعليم المتوسط ومدته ثلاث سنوات، ويستقبل الأطفال الذين نجحوا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. أما التلاميذ الذين لم يستكملوا الحلقة الأولى بنجاح، فيتم تحويلهم إلى التكوين المهني.

وبشكل عام، فإن المنتهين من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي يوجَّهون إلى التعليم الثانوي العام والتقني، أو التكوين المهني[١].

(جـ) **التعليم الثانوي:** أدى الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم الثانوي من جهة، ومتطلبات التنمية الشاملة من جهة آخرى، إلى تغييرات مهمة، حيث أصبح التعليم الثانوي تعليما مجانيا مفتوحا لجميع الناجحين في التعليم الأساسي. وقد تجسد هذا الانفتاح في إلغاء امتحانات القبول بالتعليم الثانوي، والاستعاضة عن ذلك بتوفير الملف الدراسي وملف التوجيه.

وعرف التعليم الثانوي المغربي تنوعا كبيرا في المسارات الدراسية، سواء كانت هذه المسارات أكاديمية أو مهنية، وهي توجد إما مجتمعة في مؤسسة واحدة شاملة، وإما في مؤسسات متخصصة مستقلة، وفي كلتا الحالتين، ليس هناك تمييز بين التعليم العام والتعليم التقني والمهني، إذ لكل منهما نفس المرتبة، وكلاهما يقود إلى العمل وإلى التعليم العالي.

والتعليم الثانوي المغربي - وفقا للخطة الخمسية ١٩٩٢/٨٨ - يستغرق ثلاث سنوات بعد التعليم الأساسي، الذي يمتد ليشمل التعليمين الابتدائي والمتوسط لمدة ٩ سنوات، وهذه المدة (ثلاث سنوات) تنطبق على التعليم الثانوي العام والتعليم التقني أو التكوين المهني.

ويشتمل التعليم الثانوي على شعب علمية وأدبية وتقنية متنوعة، ينطلق التخصص فيها من السنة الأولى، ويؤدي - في نهاية السنة الثالثة - إما إلى التكوين المهني، أو إلى شهادة البكالوريا المؤهلة للتعليم العالي[٢].

(د) **التعليم العالي:**

يتضمن مشروع إصلاح النظام التعليمي الصادر عن وزارة التربية الوطنية المغربية عام ١٩٨٠م على هكيل تربوي يتكون من ثلاثة مستويات هي:

(أ) تعليم أساسي يستمر ٩ سنوات وينقسم إلى مرحلتين : مرحلة أولى من ٥ سنوات، ومرحلة ثانية من ٤ سنوات ، مع إقرار سياسة الانتقال الآلي بدون امتحانات، واستخدام سياسة التوجيه المهني في آخر المرحلة الأولى .

---

(١) عبد الجواد السيد بكر ونبيه أبو البزيد متولي (مرجع سابق)، ص٢٨، ٢٩.

(٢) محمد عابد الجابري (مرجع سابق)، ص٦٣.

(ب) تعليم ثانوى يستمر ٣ سنوات ويحتوى على فروع دراسية مختلفة تؤدى كلها إلى شهادة البكالوريا، مع استمرار سياسة التوجيه نحو التكوين المهنى والتعليم الفنى القصير.

(جـ) تعليم عال يتكون بدوره من ثلاثة مستويات تتمثل فى :

١- مراكز التعليم العالى ، حيث يدرس الطلاب بها لمدة سنتين دراسات عامة (علمية واجتماعية وأدبية) فى إطار تربوى موحد يعمل بنظام الوحدات والانتقال الآلى وتؤدى هذه الدراسات إلى شهادة التخرج التى يمكن استثمارها فى سوق العمل .

٢- مؤسسات إعداد الكوادر المتخصصة ، وتستقبل طلابها من بين طلبة مراكز التعليم العالى ، وتتراوح مدة الدراسة بها بين عام واحد وأربعة أعوام ، وهى تعد التقنيين المتخصصين ، ومتخصصين فى الميادين المختلفة (التعليم - الهندسة - الحقوق - الطب - الإدارة . . . إلخ) .

٣- الجامعات وتستقبل خريجى مؤسسات تكوين الكوادر لتعدهم فى مجالات التخصص الدقيق لمدة عام ، أو لدبلوم الدراسات العليا لمدة عامين ، أو للدكتوراه لمدة ثلاث أعوام[١] .

وقد عرف التعليم العالى المغربى - خلال الخطط الخمسية المتعاقبة - نموا سريعا فى أعداد الطلاب، وأعداد الأساتذة والمتخصصين من المغاربة، وصل إلى ٨٥٪ بالنسبة للأساتذة الدائمين منهم عام ٧٩/ ١٩٨٠، حيث بلغ عددهم ١٤٤١ مغربيا مقابل ٧٣٨ أجنبيا، بينما بلغ عدد غير الدائمين من المغاربة ٢٩٨ أستاذا، مقابل ٨٤ أستاذا من الاجانب.

ويمثل طلبة جامعة الملك محمد الخامس بالرباط نسبة ٤٠٪ من مجموع الطلبة الجامعيين بالمغرب، حيث بلغ عددهم ٩١٨٩٣ طالبا فى العام الدراسى ٨٠/ ١٩٨١م، كما ارتفع عدد الطلبة المغاربة فى الخارج إلى أكثر من ٢٣ ألف طالب عام ٧٩/ ١٩٨٠م، كما حدثت طفرة لم يتوقعها المخطط المغربى لعدد المقبولين فى التعليم العالى، حيث وصل عددهم إلى ١٣٩٢٣٥ طالبا عام ٨٦/ ١٩٨٧م.

خامسا: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة فى المملكة المغربية:

فى إطار مشروع إصلاح النظام التعليمى، الصادر عن وزارة التربية الوطنية المغربية عام ١٩٨٠م، تتحمل المدارس العليا للأساتذة مهمّة إعداد رجال التعليم للمستويين الأساسى والثانوى. وتقبل الطلاب المعلمين من بين الطلبة الذين قضوا سنة على الأقل فى مراكز التعليم العالى، لدراسة المواد التربوية لمدة عام واحد. بينما يختار أساتذة التعليم العام من بين الحاصلين على شهادة مراكز التعليم العالى، ليتلقوا تعليما تربويا لمدة عام أيضا.

(١) المكى المرونى: البنايات البيداغوجية المعاصرة وقضايا التعليم النظامى (مرجع سابق)، ص١٤٩، ١٥٠.

وتستمر مدة الإعداد بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوى سنتين، أما مدرسو التعليم العالى فإن الجامعات هى المنوطة بإعدادهم.

ومع ارتفاع أعداد الخريجين من الجامعات فى أغلب المواد، تم رفع مستوى القبول بمراكز المعلمين التربوية الجهَوية عام ١٩٩٣م، ليقتصر على الناجحين فى السلك التربوى (التكوين والإعداد لمدة عام بعد البكالوريا)، مع استمرار السلك العام لتكوين وإعداد الأساتذة فى التخصصات التى لا توجد بالجامعات (مثل التربية الرياضية والتربية الفنية)، أو التى لا يكفى خريجوها لسد الحاجة (مثل اللغة الفرنسية).

وكانت مجالات إعداد المعلم فى هذه المؤسسات التربوية تضم ثلاثة جوانب أساسية، هى:

(أ) **الإعداد (التكوين) التخصصى** فى المادة التى سيقوم الطالب بتدريبها بعد تخرجه، حيث يتم تعميق المعارف الأكاديمية للمتدربين فى مواد تخصصهم، مع التركيز على المفاهيم وعلى المجالات المقررة بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسى.

(ب) **الإعداد التربوى** وهو العامل المشترك (الجذع المشترك) لكل التخصصات، ويتلقى الطلبة فيه دروسا ومحاضرات فى مختلف علوم التربية وعلم النفس والاجتماع وطرائق التدريس.

(جـ) **الإعداد العملى** الذى يرمى إلى تمكين الطالب/المعلم من التمكن والإتقان لمهارات وطرائق التدريس، وتمكينه من تحمل المسئوليات التربوية والإدارية داخل الفصل.

وإلى جانب هذا الإعداد التكاملى للمعلمين بالمملكة المغربية، فإن هناك إعدادا تتابعيا استحدث عام ١٩٨٣م، ويسمى السلك التربوى، وهو متاح للحاصلين على الشهادات الجامعية، حيث يمضى الناجحون فى امتحان القبول عاما تربويا بالمراكز التربوية الجهَوية، لإعداد المعلم الأكاديمى إعداد تربويا ونوعيا[1].

والسمة الغالبة على سياسة الإعداد والتكوين فى المغرب، هى الدراسة المنتظمة، ودخول المسابقات التى تعقدها الجهات الراغبة فى التوظيف، والتى تقوم - بدورها - باختيار العناصر التى تتوفر فيها شروط الوظيفة، ثم تضعها موضع الاختبار لمدة عام واحد على الأقل، قبل أن يتم تعيينها أو تثبيتها بالشكل الرسمى، حيث تتم عمليات التدريب على طبيعة الوظيفة، حتى يثبت الشخص أهليته لها، فيتم تثبيته فيها.

---

(١) عبد الجواد السيد بكر، ونبيه أبو اليزيد متولى: **نظام التعليم الأساسى فى المغرب** (مرجع سابق)، ص٣٧، ٣٩-٤٠، نقلا عن:
- خالد المير وإدريس القاسمى: **التشريع الإدارى والتسيير التربوى**؛ ط٣، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ١٩٩٦، ص١٧٥.

مراجع الفصل الثانى عشر

١- المكى المرونى: **الإدارة التربوية فى المملكة المغربية**؛ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة البحوث)، تونس، ١٩٨٧م.

٢- المكى المرونى: **البنايات البيداغوجية المعاصرة وقضايا التعليم النظامى**؛ رقم (٣) من (سلسلة بحوث ودراسات)، من منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، المغرب، ١٩٩٣م.

٣- المملكة المغربية: **حركة التعليم فى المغرب خلال الفترة ما بين ٩٠/ ١٩٩١ إلى ٩١/ ١٩٩٢م**؛ التقرير المقدم إلى الدورة الثالثة والأربعين للمؤتمر الدولى للتربية بجينيف، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ١٩٩٤م.

٤- خالد المير وإدريس القاسمى: **التشريع الإدارى والتسيير التربوى**؛ ط٣، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ١٩٩٦م.

٥- عبد الجواد السيد بكر ونبيه أبو اليزيد متولى: «نظام التعليم الأساسى فى المغرب: نشأته وإصلاحه، تنظيمه ومشكلاته، دراسة حالة»، **المؤتمر الثالث للعلوم التربوية والنفسية (التعليم الأساسى، حاضره ومستقبله)**، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، ١٣-١٤/ ٤/ ١٩٩٧.

٦- محمد عابد الجابرى: **التعليم فى المغرب العربى**؛ الدار البيضاء (المغرب)، ١٩٨٩م.

الفصل الثالث عشر

نظام التعليم فى دولة الإمارات العربية المتحدة

تقديم:

الإمارات العربية المتحدة إحدى الدول الخليجية العربية، التى أعلن قيام اتحادها فى الثانى من ديسمبر عام ١٩٧١م، وتتكون من سبع إمارات، هى: **أبو ظبى، ودبى، والشارقة، وعجمان، وأم القوين، ورأس الخيمة، والفجيرة**، وتقع فى الركن الجنوبى الشرقى من شبه الجزيرة العربية، يحدها الخليج العربى شمالاً، وخليج عمان شرقاً، وعمان والسعودية جنوباً، والسعودية وقطر غربا. وتبلغ مساحتها ٨٣٦٠٠٠ كيلو متر مربع، وتمتد سواحلها إلى ما يقرب من ٧٠٠ كيلو متر على الخليج العربى.

وفى عام ١٩٩٢، وصل عدد سكانها إلى حوالى مليونى نسمة، يعيش أكثر من ٨٠٪ منهم فى المدن[١].

ويمر مجتمع الإمارات بطفرة سريعة ومتغيرة، يلعب فيها البترول - كعامل اقتصادى - الدور الرئيسى، ويصاحب هذه الطفرة عدة سمات اجتماعية، من أهمها: «نشوء المدن الكبيرة نسبيا، والهجرة الواسعة من الخارج، وازدياد مشاركة المرأة فى مجالات العمل، وارتفاع مستوى معيشة الفرد، بسبب التوسع فى الخدمات الاجتماعية والصحية، وتعدد الجاليات، بما لها من ثقافات مختلفة، وما ترتب على ذلك من آثار على الثقافة العربية ،والهوية الوطنية، وذيوع أنماط استهلاكية وترفيهية جديدة»[٢] . . هذا بالإضافة إلى التركيز على إنشاء البنية الأساسية، من طرق وموانئ ومطارات ومدارس ومستشفيات ومساكن، وتحقيق تطور هائل فى معدلات النمو الاقتصادى، وتضاعف قيمة الناتج المحلى الإجمالى[٣].

وكان التعليم - ولا يزال - يحظى باهتمام خاص خلال هذه الطفرة الكبيرة، على اعتبار أن التعليم مكون رئيسى من مكونات المجتمع الإماراتى، يتأثر بالإنجازات التى حققتها الدولة فى مسيرتها، ويسهم فى تحقيق الإنجازات الحالية والمستقبلية[٤]، وفى نفس الوقت يتأثر بالظروف الثقافية السائدة فى مجتمع الإمارات.

---

(١) **ملامح النهضة التربوية بدولة الإمارات العربية المتحدة؛** وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٨٣، ص١.

(٢) **مشروع وثيقة السياسة التعليمية؛** اللجنة الوزارية للتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٤، ص٧.

(٣) المرجع السابق، ص٧.

(٤) المرجع السابق، ص٢.

ويتناول الفصل الحالى نظام التعليم فى دولة الإمارات العربية المتحدة، من حيث تطوره التاريخى، وإدارته وتمويله، وتنظيمه ومراحله، وإعداد المعلمين وتدريبهم.

أولا: التطور التاريخى للتعليم فى الإمارات:

يتفق الكثيرون من مؤرخى التعليم فى دولة الإمارات العربية المتحدة على تقسيم التطور التاريخى للتعليم بها إلى ثلاث فترات متتالية[1]:

١- **الفترة الأولى (١٩٠٣-١٩٥٢م)**: وأطلق عليها عدة أسماء، منها **فترة ما قبل التعليم النظامى، وفترة التعليم الدينى، وفترة التعليم الأهلى**، حيث كانت بدايات التعليم فى الإمارات متشابهة - إلى حد كبير - مع مثيلاتها فى الدول العربية، وقد عرف وقتها ما يسمى بنظام «المطاوعة»، وهو نظام تعليمى دينى، يقوم على جهد فرد هو «المطوّع»، الذى كان ينشئ «**الكتاب**» فى إحدى زوايا منزله، ويعلم - فى كثير من الأحوال - القرآن الكريم واللغة العربية ومبادئ الحساب.

ولقد شهدت هذه الكتاتيب - أو المدارس القديمة - تطوراً فى مناهجها وأساليب إدارتها فيما بعد. ففى الشارقة، أنشئت أول مدرسة للتعليم فى عام ١٩٠٥م، عرفت باسم «**المدرسة التيمية المحمودية**» التى أنشأها الشيخ على المحمود، وكانت الدراسة فيها مجانية ومختلطة، ثم أنشأ الشيخ محمد بن على المحمود مدرسة «**الإصلاح**» فى عام ١٩٣٠م، سميت فيما بعد باسم **مدرسة القاسمية**، وساهم الحكام فى توفير رواتب معلميها، كما ساهم شيوخ العلم من المواطنين فى التدريس بها. وفى عام ١٩٤٧م أسس الشيخ مبارك بن سيف مع آل العويس **المدرسة التيمية بالحيرة**.

وفى دبى، أنشئت **المدرسة الأحمدية** فى عام ١٩١٢م بمساهمات أحد تجار دبى، وهو أحمد بن محمد بن دلموك، ودرس فيها الآداب والنحو والفقه والتفسير، إضافة إلى حفظ القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية والحساب، وقام على إدارتها شيوخ علم من المملكة العربية السعودية، حتى تسلمها فى عام ١٩٣٥م أحد علماء دبى، وهو

---

(١) تحددت هذه الفترات اعتماداً على المراجع التالية:

- **التعليم فى الإمارات .. أمس واليوم و غداً**؛ وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩١.
- حسين محمد جمعة المطوع: **التعليم العام فى دولة الإمارات العربية المتحدة**؛ جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، ١٩٩ .
- محمد مطر العاصى: **مسيرة التعليم فى دولة الإمارات العربية المتحدة**؛ ط١، البيان التجارية، دبى، ١٩٩٣

الشيخ محمد نور سيف، الذى تعلم فى مكة المكرمة. وفى عام ١٩٣٤م أنشئت مدرسة **«السالمية»** فى منطقة ديرة بدبى، وكان ينفق عليها التاجر سالم بن مصبح بن حمودة، وكانت تعلم الحساب وإمساك الدفاتر والمواد الدينية، ويديرها الشيخ صالح المغربى، وكان يقوم بالتدريس فيها عدد من معلمى دبى والسعودية. وفى نفس الفترة، وبنفس الأسلوب، أنشئت مدارس أخرى فى دبى، مثل **«مدرسة السعادة»** فى عام ١٩٢٦م، و**«مدرسة الفلاح»** فى عام ١٩٢٧م، ومدارس أخرى مشابهة، فى كل من أبو ظبى ورأس الخيمة وعجمان وأم القوين.

٢- **الفترة الثانية (١٩٥٣-١٩٧١م)**: وتسمى **بفترة التعليم النظامى**، حيث يعتبر عام ١٩٥٣ البداية الحقيقية لإنشاء المدارس النظامية فى الإمارات، عندما أنشئت أول مدرسة بإمارة الشارقة وهى **«مدرسة القاسمية»**، عند وصول البعثة التعليمية من دولة الكويت، استجابة لرغبة حكام الشارقة فى ذلك الوقت. وفى عام ١٩٥٥م أنشئت **مدرسة الأحمدية** فى دبى .. وكان مكتب دولة الكويت قد اتخذها مقراً له. وفى عام ١٩٥٨م افتتحت أول مدرسة فى عجمان، ثم فى عام ١٩٥٩م فى أم القوين، وفى عام ١٩٦١م فى الفجيرة.

وفى ذلك الوقت، أسهمت دول عربية أخرى، منها السعودية ومصر وقطر والبحرين، بإيفاد المعلمين، كما وفرت إمارة أبو ظبى عددا من المعلمين للعمل فى الإمارات الشمالية.

وفى عام ١٩٧٠م افتتح المكتب التربوى بالشارقة، وكان من قبله مكتب دولة الكويت بدبى، الذى كان يشرف على الناحيتين التعليمية والصحية، وكان يضم مفتشين للمواد الدراسية ومواد النشاط التربوى، الرياضية والموسيقية والفنية، إضافة إلى مشرف على التعليم بإمارة رأس الخيمة.

وفى هذه الفترة، كانت المناهج الكويتية هى السائدة فى مدارس الإمارات الشمالية، على حين كانت المناهج الأردنية والمصرية (الدينية) هى السائدة فى مدارس إمارة أبو ظبى.

وكان السلم التعليمى - فى الإمارات الشمالية - مكونا من أربع سنوات فى كل مرحلة تعليمية: الابتدائية والمتوسطة والثانوية (٤-٤-٤). أما فى إمارة أبو ظبى، فكان السلم التعليمى مكونا من ست سنوات للمرحلة الإبتدائية، وثلاث سنوات لكل من المتوسطة والثانوية (٦-٣-٣)، وكانت عملية تعاقد المعلمين للعمل بالإمارات الشمالية

تتم عن طريق وزارة التربيـة والتعليم بالكويت . . أما الموجـهون، فلم يكونوا مقـيمين بالدولة، بل كانوا يأتون من الكويت مرتين خلال العام الدراسى، للإشراف - والتوجيه - على مدارس الإمارات الشماليـة، وذلك بالتنسيق مع مكتب دولة الكويت (التعليمى) بالإمارات.

وشهدت هذه الفتـرة إنشاء أول مدرسة صناعية فى عـام ١٩٥٨م بالشارقة، وفى عام ١٩٦٤م بدبىّ، وفى عام ١٩٦٩م برأس الخيمة. وكانت الدراسة - فى هذه المدارس - منقسمة إلى مرحلتين، إعدادية وثانوية، مدة كل منهما ثلاث سنوات، وكانت تدرس فيهما المقـررات الدراسية للتعليم العام، إلى جانب الدراسات الحرفـية أو العملية، مثل البرادة والحدادة والنجارة والكهرباء. كما افتـتحت مدرسة للتعليم التجارى فى دبى عام ١٩٦٩م، وشملت قسماً مسائيـا، التحق به بعض العاملين فى البنوك والشركات والمهن التجـارية. وفى عام ١٩٦٦م قام مكتب دولة الكويت بالإمـارات بإنشاء معهـد لإعداد المعلمين، وآخر لإعـداد المعلمات بالشارقة، وكـانت مدة الدراسة فيهـما أربع سنوات، موازية للتعليم الثانوى العام.

كما شهدت هذه الفترة توسعـاً فى إنشاء المعاهد الدينية فى كل من دبى وعجمان ورأس الخيمة والعين.

٣- الفترة الـثالثة (١٩٧٢م - الآن): وهى الفتـرة التى تزامنت بدايتها مع قـيام اتحاد دولة الإمارات العربية المتحدة، وكان طبيعـياً أن تشهد هذه الفترة توسعاً شاملاً فى الجوانب الكمية والكيفية للتعليم، وخاصة مع ظهـور الطفرة البترولية، وما صاحبها من تغيرات اجتمـاعية واقتصادية، انعكست على عمليـات التوسع الكمى الهائل فى أعداد المدارس والطلاب والمعلمين والإداريين.

ففى عـام ١٩٧٢/ ١٩٧٣م، كان عدد الطلاب ٤٠١٩٣ طـالباً، وعدد الفـصول الدراسيـة ١٢٩٠ فصلاً، وعدد المدارس ١٢٩ مدرسـة، وعدد أفراد الهيـئات التعليـمية والإدارية ٢٣٨٦ معلما وإداريا. وقد ازدادت هذه الأعداد بشكل هائل، إلى أن وصلت فى عـام ١٩٩٤/ ١٩٩٥ إلى ٢٩٥٤٨٣ طالبـاً، و١٠٩١٧ فـصـلاً، و٥٨١ مـدرسـة، و٢٣٨١٤ معلما وإداريا.

وفى العام نفســه (١٩٧٢/ ١٩٧٣م)، تسلمت وزارة التربية والتعليم - بعـد قيام الاتحاد - جميع المنشآت التـعليمية، لتبدأ الدولة - منذ هذا التاريخ - مسـيرتها التنموية فى مجال التعليم، حيث أكدت على ديمقراطية التعليم ونشره فى القرى والمناطق النائية،

أســوة بالمدينة، وظهرت بـعض الاتجاهات والمحـاولات التى هدفت إلى تحـسين نوعيـة التعليـم، ومنها: الاعتـماد على التـخطيط التربوى، ومـحاولة إحكام معـالجتـه ضمن التخطيط الشامل للتنميـة الاجتماعية والاقتصـادية، وإعادة النظر فى المناهج الدراسية، وما يتصل بها من أساليب تقويم ونظم امتـحانات وإدخال التدريبات العملية، وتدريس الحاسوب، وزيادة الاعتماد على الوسائل السمعية والبصرية، ووضع خطط لتوفير المبانى المدرسية، والعمل على رفع مستوى إعداد المعلمين، واعـتماد مبدأ التدريب أثناء الخدمة للعاملين فى مجالات التربية، وإعادة تنظيم إدارات الوزارة، مع الاتجاه نحو اللامركزية، وتنمية العلاقات بين المؤسسـة التعليمية والبيئة المحلية.

لقد شهـد التعليم - فى هذه الفترة - تـقدماً ملحوظاً فى شتى مـيادينه، وذلك بفضل ما حظيت به الدولة من ثروة مادية، ومـا حرصت عليه من ترابط وتماسك، وما نعمت به من أمن واستقـرار، وما تهيأ لنظامها من إرادة التغييـر، مع التمسـك بالأصالة العربية والإسـلامية. ولم يبخل المسـئولون بالدولة بالجهد أو بالمال، للنهـوض بالعملية التربوية، بمختلف عملياتها ومستوياتها.

ثانيا: إدارة التعليم وتمويله فى الإمارات:

تعد إدارة التـعليم - فى دولة الإمارات العربية المتـحدة - مثالا واضـحاً للإدارة المركزية فى التعليم، حيث تـعتبر مسئولية التـعليم من اختصاص **وزارة التربية والتعليم** فى المقام الأول. وتضم إدارة لتعليم فى دولة الإمارات ثلاثة مستويات تنظيمية وهى:

أ - على المستـوى الاتحادى (ديوان الوزارة): وتمثل وزارة التربيـة والتعليم هذا المستـوى، وقد جاء الهيكل التنظـيمى لها، الصادر بقـرار مجلس الوزراء رقم (١) لسنة ١٩٨٧، نتيجة للـتغيرات الاجتماعيـة والاقتصادية والتربوية التى شهـدها مجتمع الإمـارات، واستـجابة لطمـوحات وتطلعـات تتفق والتـوسع الكمى الهـائل فى النظام التعليمى.

ويوضح لنا الشكل التالى رقم (١٢) الهيكل التنظيـمى لوزارة التربية والتعليـم فى دولة الإمارات العربية المتحدة[1]:

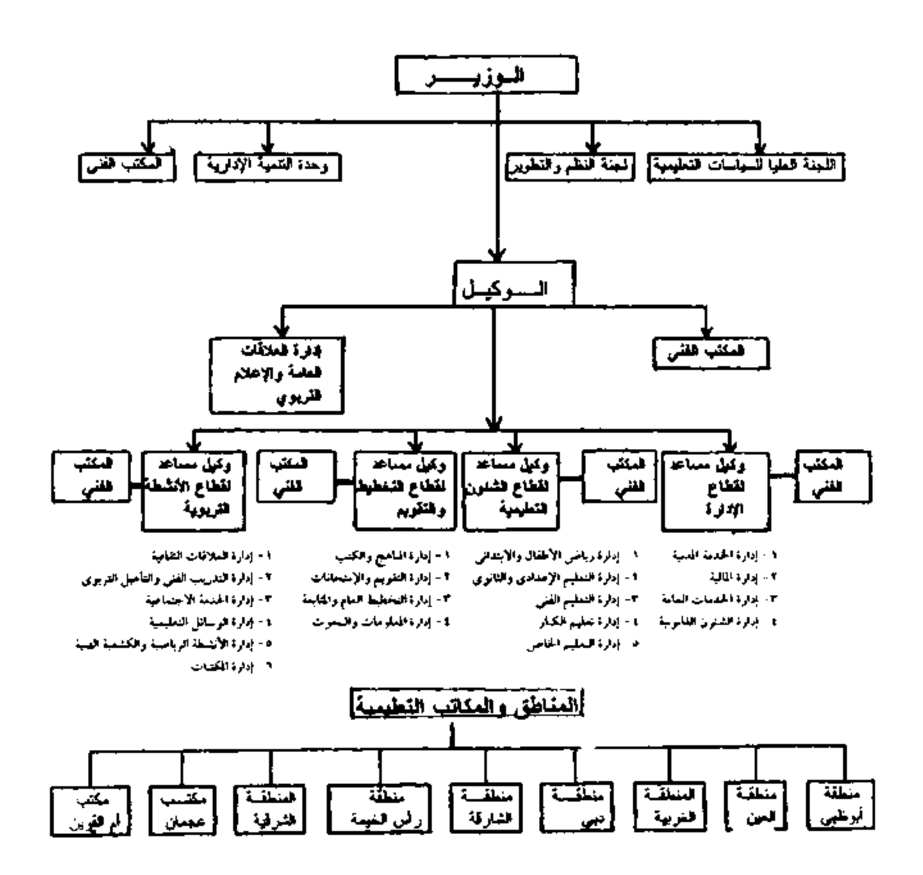
---

(١) الهيكل التنظيمى لوزارة التربية والتعليم، قرار مجلس الوزراء رقم ١/٥٥١ لسنة ١٩٨٦، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٨٦، ص٤٩.

شكل رقم (١٢)

الهيكل التنظيمى لوزارة التربية والتعليم فى دولة الإمارات

(الصادر بقرار مجلس الوزراء رقم ١ لسنة ١٩٨٧)



ويتضمن الهيكل التنظيمى لوزارة التربية والتعليم - كما هو مبين بالشكل السابق - التشكيلات والاختصاصات التالية[1]:

(١) **وزير التربية والتعليم:** الذى يتولى بصفته الرئيس الأعلى لكافة أجهزة الوزارة - اقتراح السياسة العامة للوزارة، ومتابعة تنفيذها بعد إقرارها، ومراقبة تحقيق الأهداف الفنية والإدارية، والإشراف الكلى على تنفيذ الميزانية العامة للوزارة، ورئاسة لجنة النظم والتطوير.

(٢) **وكيل الوزارة:** الذى يقوم - باعتباره حلقة الوصل بين الوزير والمستويات الأخرى - بمعاونة الوزير فى صياغة السياسات والأهداف والنظم والتعليمات، والتنسيق بين القطاعات والمناطق التعليمية، وممارسة الصلاحيات التى تمنحها له القوانين واللوائح، أو التى فوض فى ممارستها، والمشاركة فى لجنة النظم والتطوير .. ويكون مسئولاً مباشرة أمام الوزير.

(٣) **الوكلاء المساعدون:** حيث يتضمن الهيكل التنظيمى للوزارة أربعة قطاعات، هى: قطاع التخطيط والتقويم، وقطاع الشئون التعليمية، وقطاع الأنشطة التربوية والمركزية، وقطاع الإدارة. ويرأس كل قطاع من هذه القطاعات وكيل وزارة مساعد، يكون مسئولاً عن توجيه الإدارات التابعة له، وتطوير أدائها، والمشاركة فى لجنة النظم والتطوير.

ب- على المستوى المحلى (المنطقة التعليمية): مع عدم الإخلال بمركزية الخطط والنظم وتوحيد السلطة فى المستويات القيادية، ولأجل التيسير على المواطنين والعاملين بالوزارة، تتنوع صلاحيات اتخاذ القرار بين الوزارة والمنطقة التعليمية.

ويوجد فى دولة الإمارات تسع مناطق ومكاتب تعليمية، هى: منطقة أبو ظبى التعليمية، ومنطقة العين التعليمية، والمنطقة الغربية التعليمية، ومنطقة دبى التعليمية، ومنطقة الشارقة التعليمية، ومنطقة رأس الخيمة التعليمية، والمنطقة الشرقية التعليمية، ومكتب عجمان التعليمى، ومكتب أم القوين التعليمى.

جـ- على المستوى الإجرائى (المدرسة): حيث تعتبر المدرسة هى المؤسسة المسئولة - فنيا وإداريا - عن تحقيق وتنفيذ السياسة التعليمية فى الدولة، وحيث يتوقف على إدارة المدرسة تحقيق الأهداف التربوية التى يسعى إليها مجتمع الإمارات.

---

(١) المرجع السابق، ص٤-٣٧.

ومجانيا فى جميع مراحله. وتلتزم الدولة بتوفير المبانى المدرسية والكتب والمعلمين وكافة القوى البشرية والمادية، بما يضمن تحقيق أهداف التعليم(١).

والملاحظ أن الميزانية المخصصة للتعليم قد تطورت تطوراً يتفق والتطور الهائل فى أعداد المدارس والطلاب والمعلمين، حيث تشير الإحصاءات إلى أن ميزانية التربية والتعليم قد ارتفعت - فى عام ١٩٨٩م - إلى ٢١٧٩٥٥٦٠٠٠ درهم من ميزانية الدولة، البالغة ١٤٢٥٥٣٠٤٠٠٠ درهم، بنسبة ١٥,٣٪، وذلك مقابل ٢٠٢٦٠١٧٠٠٠ درهم، من ميزانية الدولة (بنسبة ١٤,٢٪) فى عام ١٩٨٨م(٢).

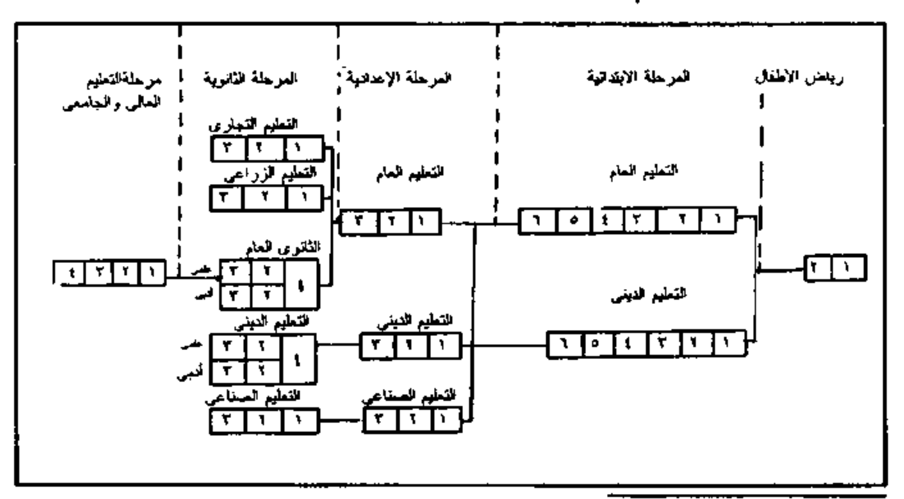
ثالثا: تنظيم التعليم ومراحله فى الإمارات:

يتشكل النظام التعليمى فى دولة الإمارات العربية المتحدة وفقا للمراحل التالية:
المرحلة الابتدائية، المرحلة الإعدادية، المرحلة الثانوية، ومرحلة التعليم الجامعى والعالى.
ويسبق هذه المراحل مرحلة رياض الأطفال، ويتاح التعليم الفنى على مستوى المرحلة الإعدادية والثانوية والعالية، كما تتاح برامج تعليمية نظامية فى مراكز تعليم الكبار.

ويتضح لنا من الشكل التالى رقم (١٣) أن السلم التعليمى فى دولة الإمارات العربية المتحدة يسير على النحو التالى:

شكل توضيحى رقم (١٣)

السلم التعليمى فى دولة الإمارات العربية المتحدة



(١) قانون اتحادى رقم (١١) لسنة ١٩٧٢، فى شأن التعليم الإلزامى؛ دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٧٢، ص١.

(٢) التقرير الشامل عن الإنجازات والمشكلات والطموحات بوزارة التربية والتعليم؛ وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩١، ص٤.

(أ) **رياض الأطفال**: حيث تأسست أول روضة للأطفال في دولة الإمارات العربية المتحدة في عام ١٩٦٨، بإمارة أبو ظبي، ثم أخذت رياض الأطفال في الانتشار بجميع الإمارات، إلى أن وصل عددها، ٦٥ روضة في عام ٩٣/ ١٩٩٤م. ويوضح الجدول التالي رقم (٤) النمو الكمي في هذه المرحلة، خلال الفترة من ٩١/ ١٩٩٢م إلى ٩٣/ ١٩٩٤[١].

جدول رقم (٤)

النمو الكمي في مرحلة رياض الأطفال في دولة الإمارات

السنوات الدراسية	الرياض	الفصول	الأطفال			كثافة الفصل	المعلمات والإداريات
			طفل	طفلة	المجموع		
٩١/ ٩٢	٤٨	٦٨٢	٨١٩٧	٨٤٦٢	١٦٦٥٩	٢٤,٤	١٢١٥
٩٢/ ٩٣	٥٥	٧١٢	٨٧٥٦	٨٩٦٥	١٧٧٢١	٢٤,٨	١٢١٣
٩٣/ ٩٤	٦٥	٧٦٠	٩١٥٣	٩٢٩١	١٨٤٤٤	٢٤,٣	١٢٨٤

وتجدر الإشارة إلى أن القبول برياض الأطفال (الحكومية) يقتصر فقط على أبناء المواطنين، ويبدأ من سن الرابعة، وتبنى المناهج على تكامل الخبرات وترابطها، وتنفذ من خلال مبدأ اللعب، وتتناول وحدات جديدة ذات طبيعة اجتماعية وعلمية، وتعطى الحرية للمعلمة بما لا يتناقض وأهداف المنهج الأساسية.

وقد شهدت السنوات الأخيرة إجراء عدد من البحوث والتقارير والندوات، لدراسة واقع واحتياجات مرحلة رياض الأطفال في دولة الإمارات، وانتهت جميعها إلى عدد من الملاحظات، من أهمها[٢]:

١- الافتقار إلى فلسفة واستراتيجية واضحة لرياض الأطفال.

٢- نقص الكوادر البشرية المتخصصة في هذه المرحلة.

٣- وجود صعوبات في تنفيذ المنهج المتفق عليه لهذه المرحلة.

---

(١) «تقرير عن إنجازات وزارة التربية والتعليم وتطور المسيرة التعليمية حتى عام ٩٤/ ١٩٩٥»، مجلة التربية، العدد ١٢٣-١٢٥، وزارة التربية والتعليم، أبو ظبي، فبراير ١٩٩٥، ص٤٩.

(٢) **التقرير الشامل عن الانجازات والمشكلات والطموحات بوزارة التربية والتعليم** (مرجع سابق)، ص ١٠.

ولذا اتجهت وزارة التربية والتعليم فى الإمارات إلى إنشاء مركز تطوير رياض الأطفال، بالتعاون مع منظمة اليونيسيف، وبرنامج الخليج العربى لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية، بهدف تطوير مناهج رياض الأطفال، وتدريب معلماتها على تنفيذ المناهج المطورة.

(ب) **التعليم الابتدائي**: هو تعليم إلزامى، يبدأ من سن السادسة، ومدته ست سنوات، ويقسم إلى مرحلتين:

١- المرحلة التأسيسية (الابتدائية الدنيا)، وتشمل الصفوف الثلاثة الأولى.

٢- المرحلة الابتدائية العليا، وتشمل الصفوف الثلاثة التالية.

وتشير الإحصاءات إلى أن حجم التعليم الابتدائى قد بلغت نسبته ٥٤,٩٪ من إجمالى طلاب التعليم الحكومى. ويوضح الجدول التالى رقم (٥) تطور التعليم الابتدائى خلال الفترة من ٩١/ ١٩٩٢م إلى ٩٣/ ١٩٩٤م[1]:

جدول رقم (٥)

النمو الكمى فى التعليم الابتدائى فى دولة الإمارات

السنوات الدراسية	المدارس	الفصول	الأطفال: ذكور	الأطفال: إناث	الأطفال: المجموع	كثافة الفصل	الهيئة التعليمية والإدارية
٩١/ ٩٢	٢٠٣	٥٧٠٩	٧٧٢٥٦	٧٥٥٣٤	١٥٢٧٩٠	٢٦,٧	١٠٩٦٣
٩٢/ ٩٣	٢١٥	٥٧٩٣	٧٧٢٥٢	٧٦٠١٦	١٥٣٢٦٨	٢٦,٥	١١٢٥٦
٩٣/ ٩٤	٢٢٦	٥٧٨٤	٧٧١٠٣	٧٥٨٦٠	١٥٢٩٦٣	٢٦,٤	١١٤٥٦

ويلاحظ فى هذا الجدول ارتفاع أعداد المدارس والفصول، كما يلاحظ أن هناك زيادة طفيفة فى أعداد الطلبة نتيجة انخفاض أعداد الطلبة، الوافدين بالمرحلة الابتدائية فى العام الدراسى ٩٣/ ١٩٩٤م[2]. وقد يرجع ذلك إلى الارتباط بين أعداد الطلبة الوافدين وتغيرات سوق العمل بالدولة، فى الآونة الأخيرة.

---

(١) تقرير عن إنجازات وزارة التربية والتعليم وتطور المسيرة التعليمية حتى العام ٩٤/ ١٩٩٥ (مرجع سابق)، ص٥٠.

(٢) المرجع السابق، ص٥٠.

وقد طرحت الوزارة قضية تدريس اللغة الإنجليزية، بدءا من الصف الأول الابتدائى، للدراسة والبحث، فى بدايات عام ١٩٨٧، بهدف استغلال عوامل النمو المبكرة، وبدأت التجريب فى العام نفسه . . واتخذت قرارها بتمديد تدريس هذه اللغة، بدءا من الصف الأول الابتدائى - بدلا من الصف الرابع الابتدائى - فى العام الدراسى ٩١/ ١٩٩٢م، وقد لقى القرار قبولاً فى بعض الأوساط التربوية، إلا أن هناك بعض التحفظات والمخاوف، حيث يخشى التأثير بالسلب على تعليم اللغة العربية[١]، وربما على مستوى التحصيل فى المواد الدراسية الأخرى.

(جـ) التعليم الإعدادى: تشكل أعداد طلبة التعليم الإعدادى حوالى ٢٤،١٪ من أعداد طلبة التعليم الحكومى فى مراحله المختلفة، ويوضح الجدول التالى رقم (٦) النمو الكمى فى التعليم الإعدادى خلال الفترة من ٩١/ ١٩٩٢م إلى ٩٣/ ١٩٩٤م[٢]:

جدول رقم (٦)

النمو الكمى فى التعليم الإعدادى فى دولة الإمارات

السنوات الدراسية	الفصول	الأطفال			كثافة الفصل
		ذكور	إناث	المجموع	
٩١/ ٩٢	٢٠٠٥	٢٧٥١٠	٢٩٣٣٨	٥٦٨٤٨	٢٨،٣
٩٢/ ٩٣	٢١٨٦	٣٠٢٨٨	٣٢١٤٨	٦٢٤٣٦	٢٨،٦
٩٣/ ٩٤	٢٣٢٠	٣٢٦٠٨	٣٤٦٤٥	٦٧٢٥٣	٢٨،٩

ويتضح من الجدول ارتفاع أعداد الفصول والطلبة، بزيادة تصل نسبتها ١٥،٧٪، ١٨،٢٪ على التوالى، كما يتضح ارتفاع الإناث عن الذكور فى هذه المرحلة، حيث تصل نسبة الإناث إلى ٥١،٥٪ مقابل ٤٨،٥٪ خلال العام الدراسى ٩٣/ ١٩٩٤م.

(١) تدريس اللغة الإنجليزية فى المرحلة التأسيسية، وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٢، ص٩.

(٢) تقرير عن إنجازات وزارة التربية والتعليم وتطور المسيرة التعليمية حتى العام ٩٤/ ١٩٩٥م (مرجع سابق)، ص٥٠.

القدرات على التحليل والمقـارنة والتطبيق والتصنيف للبيانات والمعلومـات، وتحقيق قدر من التقدم عن طريق التعلم الذاتى.

ونظراً لأهمية التعليم الثانوى فى إعداد وتهيـئة الطلاب للتعليم الجامعى، فقد تم تعميم نظام الفصلين الدراسيين بالمدارس الثانوية.

وفى الأونة الحـالية، تطرح الوزارة مـشـروعاً للتـعليم الثـانوى المطور، وتنطلق فكرتها فى إعداد هذا المشروع من المبررات التالية[1]:

١- قصور البِنية الحـالية للتعليم الثانوى عن الوفاء باحتيـاجات سوق العمل بالدولة من جهة، ومتطلبات التعليم الجامعى من جهة أخرى.

٢- وجود مشكلات نوعية يعانى منهـا التعليم الثانوى، من أهمها: غلبة الطابع النظرى على مقرراته، وبعـدها عن مجالات العمل وحياة الطلبة، وإهـمال الفروق الفردية بينهم، واتباع الطرق التقليدية الجامدة فى تنفيذ خطته الدراسية.

٣- قصور الجهـود والمحاولات السابقة فى مجال تطوير التـعليم الثانوى بالدولة، وعدم الوفاء بمجمل الاحتياجات التى يتطلبها التطوير.

٤- تطوّر الأوضاع الاقتصادية والاجتمـاعية والتكنولوجية لمجتمع الإمارات فى السنوات الأخـيرة، ومـا تفـرضـه هذه الأوضاع من ضـرورة تطوير بنيـة التـعليم الثـانوى وتحديثها.

٥- مواكبـة بعض الاتجاهات والنظريات التربوية الحـديثة التى تدعو إلى وحدة المـعرفة وتكاملها، وتؤكد علـى تحقيق مبدأ تكافـؤ الفرص التعليـميـة بين الطلاب، وتحقيق روح الإبداع والابتكار بينهم إلى أقصى حد ممكن.

٦- مسايرة بـعض الاتجاهات العالمية المعـاصرة (خليجيـة وعربية وأجنبيـة)، فى مجال تطوير التعليم الثـانوى، مع تأصيل خصـوصية مجتـمع الإمارات، وتأكيد ذاتـيته الثقافية.

(هـ) التـعليم الفنى: ويتمـثل الهدف الأساسى للتـعليم الفنى فى دولة الإمارات العربية المتحدة، فى إعداد فئـة من القوى العاملة، تشكل حلقة الوصل بين التقنيين من

---

(١) مذكرة بشأن مشروع التـعليم الثانوى المطور، للعرض على مجلس الوزراء؛ وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، فبراير ١٩٩٣، ص٢.

خريجى المعاهد والكليات التقنية، وبين العمالة شبه الماهرة، ممن يتم إعدادهم عن طريق مراكز التدريب المهنى[١].

ويحتلّ التعليم الفنى موقعه فى السلم التعليمى، حيث تبدأ الدراسة بالتعليم الصناعى بعد المرحلة الابتدائية، ولمدة ثلاث سنوات للإعدادية الصناعية، وثلاث سنوات أخرى للمرحلة الثانوية الصناعية. أما التعليم التجارى والزراعى، فتبدأ الدراسة فيهما بعد المرحلة الإعدادية العامة، ومدة الدراسة بهما ثلاث سنوات.

ويوضح الجدول التالى رقم (٨) النمو الكمى فى التعليم الفنى، خلال الفترة من ٩١/ ١٩٩٢ إلى ٩٣/ ١٩٩٤[٢]:

جدول رقم (٨)

النمو الكمى فى التعليم الفنى فى دولة الإمارات

السنوات الدراسية	مدارس	فصول	طلاب	كثافة الفصل	الهيئة التعليمية والإدارية
٩١/ ٩٢	٥	٣٩	٨٩٣	٢٢,٩	١٦٨
٩٢/ ٩٣	٥	٥٢	١٠٤٠	٢٠	١٩٤
٩٣/ ٩٤	٥	٥٨	١١٤٣	١٩,٧	٢٠٢

ويتضح من الجدول قلة أعداد مدارس وفصول وطلاب التعليم الفنى، مقارنة بأعداد التعليم الثانوى العام. وتجدر الإشارة إلى أن التعليم الفنى فى المرحلة الإعدادية والثانوية يقتصر فقط على الطلاب الذكور. وأنه ما زال يتعرض للعديد من المشكلات، من أهمها ما يلى[٣]:

١- نظرة المجتمع السلبية نحو العمل اليدوى، وبالتالى عزوف الطلاب عن الالتحاق بهذا النوع من التعليم.

٢- عدم وجود مدارس فنية للبنات.

(١) **التعليم الفنى، واقعه وطموحاته**؛ وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٢، ص٣.

(٢) **تقرير عن إنجازات وزارة التربية والتعليم وتطور المسيرة التعليمية** (مرجع سابق)، ص٥٣.

(٣) **التعليم الفنى، واقعه وطموحاته** (مرجع سابق)، ص٩.

٣- سوء التوزيع الجغرافى لمدارس التعليم الفنى.

٤- عدم التنسيق بين مؤسسات التعليم الفنى والمؤسسات الإنتاجية بالمجتمع.

٥- عدم وجود سياسة معينة، تكفل لخريجى التعليم الفنى الالتحاق بالأعمال بعد تخرجهم.

(و) **التعليم الدينى**: كذلك تهتم وزارة التربية والتعليم فى دولة الإمارات بالمعاهد الإسلامية، وتعمل على تربية الفرد من خلالها، بحيث يجمع بين الثقافة الإسلامية الشرعية، والثقافة العلمية الأكاديمية. ويشكل التعليم الدينى نسبة ضئيلة من المسجلين فى التعليم العام، بلغت ٠,٥٪ من مجموع المسجلين فى عام ٩٣/ ١٩٩٤. كما أنه يقتصر فقط على الذكور داخل أربعة معاهد دينية.

ويوضح الجدول التالى رقم (٩) النمو الكمى فى التعليم الدينى، خلال الفترة من ٩١/ ٩٢ إلى ٩٣/ ١٩٩٤[1]:

جدول رقم (٩)

النمو الكمى فى التعليم الدينى فى دولة الإمارات

السنوات الدراسية	مدارس	فصول	طلاب	كثافة الفصل	الهيئة التعليمية والإدارية
٩١/ ٩٢	٤	٦٢	١٥٠١	٢٤,٢	١٦٤
٩٢/ ٩٣	٤	٦٢	١٤١٦	٢٢,٨	١٧٥
٩٣/ ٩٤	٤	٦٢	١٣٩١	٢٤,٤	١٦٠

ويتضح من الجدول أن التعليم الدينى فى الإمارات لم يحقق تقدما ملحوظا خلال هذه السنوات.

(ز) **التعليم الخاص**: حيث تتولى وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة مسئولية الإشراف فنيا وإداريا على المدارس والمعاهد والمراكز التعليمية الخاصة، التى يلتحق بها الطلاب من المواطنين أو الوافدين، حيث تقدر الوزارة ظروف وحاجات

(١) تقرير عن إنجازات وزارة التربية والتعليم وتطور المسيرة التعليمية (مرجع سابق)، ص٥٣.

الجاليات المختلفة، المقيمة على أرض الإمارات، فتسمح لكل جالية بإنشاء مدارسها الخاصة بها، حسب لغتها ومناهجها، على ألا تتعارض مع قيم وعادات وتقاليد مجتمع الإمارات، ولذلك تمتاز المدارس الخاصة بالتنوع الكبير فى المناهج المطبقة فيها، سواء كانت مناهج عربية أو آسيوية أو اوربية أو أمريكية.

ومن ثم لم يكن غريباً أن يشهد التعليم الخاص فى الإمارات نموا ملحوظا، فى أعداد مدارسه وفصوله وطلابه وهيئاته التعليمية والفنية والإدارية. ويوضح الجدول التالى رقم (١٠) مقارنة بين التعليم الحكومى والتعليم الخاص، خلال الفترة من ٩١/ ٩٢ إلى ٩٣/ ١٩٩٤[1]:

جدول رقم (١٠)

مقارنة بين التعليم الحكومى والتعليم الخاص فى دولة الإمارات

السنوات الدراسية	التعليم الحكومى				التعليم الخاص			
	المدارس	الفصول	الطلاب	الهيئة التعليمية والإدارية	المدارس	الفصول	الطلاب	الهيئة التعليمية والإدارية
٩١/ ٩٢	٥١٢	٩٨٦٦	٢٦١٦٤٢	٢٣١١٧	٢٨٩	٥٨٣٩	١٣٧٠٥٧	٨٩٢٠
٩٢/ ٩٣	٥٣٤	١٠٢٥٥	٢٧٠٥١٧	٢٢٤٩٨	٣٢١	٦٥٩٢	١٤٩٤٧٧	١٠١٤٧
٩٣/ ٩٤	٥٦٠	١٠٥٤١	٢٧٨٨٢١	٢٣٤٦٩	٣٥٨	٧١٩٢	١٧٣٣٩٨	١١٦١٢

ومن أرقام الجدول، يتبين أن نسبة التعليم الخاص إلى التعليم الحكومى فى العام الدراسى ٩٣/ ١٩٩٤ كانت بالنسبة لعدد المدارس ٦٣,٩٪، وبالنسبة لعدد الطلبة ٦٢,٢٪، وبالنسبة لعدد الفصول ٦٨,٢٪، وبالنسبة للهيئات التعليمية والإدارية ٤٩,٥٪.

كذلك شجعت الوزارة فتح المعاهد والمراكز التعليمية الخاصة بتعليم اللغات والحاسوب والسكرتارية والإدارة والمحاسبة وغيرها، لكافة الدارسين، بمختلف أعمارهم ومستوياتهم، حيث بلغ مجموع هذه المعاهد والمراكز الخاصة بالدولة أكثر من ١٣٠

(١) المرجع السابق، ص ٦٠.

معهدا، في العام الدراسي ٩٣/١٩٩٤[١]، وتسعى الوزارة حالياً إلى إصدار قانون جديد للتعليم الخاص، يتلاءم مع المرحلة الحالية والمستقبلية.

(ح) **التعليم الجامعي والعالي**: وتتحدد مؤسسات التعليم الجامعي والعالي في دولة الإمارات العربية المتحدة فيما يلي[٢]:

١- **جامعة الإمارات العربية المتحدة**: والتي تم افتتاحها في ١٠ نوفمبر ١٩٧٧ بمدينة العين، وحدد القانون الاتحادي رقم (٤) لسنة ١٩٧٦ هوية الجامعة في أنها جامعة عربية إسلامية، تعمل على تكوين الشخصية العلمية، مرتكزة على القيم الإسلامية والأصالة العربية وقيم المجتمع وعاداته، وتهدف إلى تحقيق التفاعل الحيوي التام مع المجتمع لتنميته وتطويره.

وتضم الجامعة الآن كليات الآداب، والعلوم، والتربية، والعلوم الاقتصادية والإدارية، والشريعة والقانون، والزراعة، والهندسة، والطب والعلوم الصحية.

وتعمل الجامعة طبقاً لنظام الساعات المعتمدة، ويتكون العام الجامعي بها من فصلين دراسيين، ويجوز إضافة فصل دراسي صيفي، مدته لا تقل عن ثمانية أسابيع.

ويوجد بالجامعة مركز للتعليم الجامعي الأساسي، الذي يحدد مسار الطلاب ويوجههم إلى التخصص المطلوب، بعد اجتيازهم لمهارات التعليم الجامعي الأساسية، من خلال مواد اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والحاسب الآلي وطرق البحث العلمي.

وبالجامعة نظام للانتساب الموجه، يلتحق به الدارسون من خلال مراكز تغطي الإمارات كافة.

٢- **كليات التقنية العليا**: التي تهدف إلى إعداد الكوادر الوطنية المدربة تدريبا فنيا وتقنيا، للوفاء باحتياجات المجتمع، عن طريق تقديم نوعية متميزة من البرامج التخصصية، في مجالات الهندسة وإدارة الأعمال وفنون الاتصالات. وقد وصل عدد هذه الكليات ثمانية، واحدة للطلاب، وأخرى للطالبات في كل من أبو ظبي ودبي والعين ورأس الخيمة.

---

(١) المرجع السابق، ص٦٢.

(٢) محمد مطر العاصي (مرجع سابق)، ص١٨٩-٢١٧.

٣- **الكليات المتخصصة**: وتشمل كلية شرطة دبى، وكلية زايد الثانى العسكرية، وكلية الدراسات الإسلامية والعربية، وكلية طب دبىّ، وكلية دبىّ الجوية، وكلية اتصالات الهندسة، وكلية العين العلمية الخاصة، وكلية عجمان للعلوم والتكنولوجيا، وكلية دبى للصيدلة.

٤- **المعاهد**: وتشمل معهد العلوم الإسلامية والعربية برأس الخيمة، ومعهد دبى للأبحاث البيئية، ومعهد اللغات العالمى، وغيره من المعاهد.

(ط) **تعليم الكبار**: تقوم وزارة التربية والتعليم - بالتعاون مع الأجهزة الحكومية الأخرى - بفتح مراكز لمحو الأمية وتعليم الكبار، بما يضمن رفع الكفايات والمهارات، للذين لم تتهيأ لهم فرص التعليم.

وتشير الإحصاءات إلى ارتفاع ملحوظ فى أعداد المراكز والفصول، مما يعكس اهتمام الوزارة بهذا النوع من التعليم، باعتباره تعليما موازيا، حيث لا يقتصر فقط على محو الأمية، بل يتعدى ذلك إلى كل المراحل التعليمية.

ويوضح الجدول التالى رقم (١١) النمو الكمى فى مراكز محو الأمية وتعليم الكبار، خلال الفترة من ٩١/ ٩٢ إلى ٩٣/ ١٩٩٤[1]:

جدول رقم (١١)

النمو الكمى فى مراكز محو الأمية وتعليم الكبار فى الإمارات

السنوات الدراسية	المراكز	الفصول	الدارسين	الهيئة التعليمية والإدارية
٩٢/٩١	١٣٧	١٠٢٧	٢٣٢٧٢	٢٦٨٩
٩٣/٩٢	١٤٧	١١١٥	١٨٩٤٦	٢٩٥٥
٩٤/٩٣	١٤٠	١١١٠	٢٣٧٠٥	٢٩٣٧

ومن خلال هذا الجدول، يتضح أن نسبة الزيادة فى عدد مراكز محو الأمية وتعليم الكبار فى الإمارات، بلغت ٢,٢٪ خلال الفترة من ٩١/ ٩٢ إلى ٩٣/ ١٩٩٤، بينما ارتفعت نسبة الزيادة فى أعداد الدارسين إلى ١,٩٪ خلال نفس الفترة، مما يدل

(١) تقرير عن إنجازات وزارة التربية والتعليم وتطور المسيرة التعليمية (مرجع سابق)، ص٥٣.

على ما تبذله الوزارة من جهود فى مجالات تنمية المجتمعات المحلية والتدريب المهنى والتثقيف العام وبرامج التدريب الموجه للكبار، سواء قبل العمل وأثناءه، وعند الانتقال إلى عمل جديد.

رابعا: إعداد المعلمين وتدريبهم فى الإمارات:

تعتمد وزارة التربية والتعليم - بشكل أساسى - على المعلمين الوافدين المتعاقدين محليا، والمعارين من الدول العربية، حيث يشكل هؤلاء نسبة كبيرة من جملة المعلمين العاملين حاليا - وصلت خلال العام الدراسى ١٩٩٤/٩٣ - إلى ٧٥٪، مقابل ٢٥٪ بالنسبة للمعلمين الوطنيين. وتختلف نسبة المعلمين الوطنيين باختلاف المرحلة التعليمية، ففى عام ١٩٩١/٩٠، كان يوجد - فى رياض الأطفال - من بين ٩٤٥ معلمة ٥١٩ معلمة وطنية بنسبة ٥٥٪. أما فى التعليم الابتدائى فقد وصلت هذه النسبة إلى ٢٤٪، وفى التعليم الإعدادى والثانوى، وصلت هذه النسبة إلى ١٧٪[1].

وترجع زيادة نسبة غير الوطنيين إلى عدم وفاء مصادر إعداد المعلم بالدولة، بالأعداد المطلوبة من المعلمين فى جميع المراحل التعليمية، إضافة إلى ما تشهده هذه المراحل من توسعات كمية هائلة، فى أعداد المدارس، والفصول، والمقبولين بها.

لقد شهدت السنوات الأخيرة جهوداً كبيرة ومعدلات عالية فى شغل الوظائف التعليمية والإدارية بوزارة التربية والتعليم بالوطنيين، وهذه الجهود أثمرت عن تحقيق شغل الوظائف بالوطنيين فى الهيئة التعليمية بنسبة ١٠٠٪ فى بعض التخصصات، مثل علم النفس والاجتماع والمواد الاجتماعية والتربية الإسلامية، ورياض الأطفال فى بعض المناطق التعليمية بالدولة[2].

وبصفة عامة فإن الوظائف التعليمية، تحتل فيها الإناث نسبة عالية جدا، مقارنة بالذكور، حيث بلغ عدد المعلمات الوطنيات بالدولة، خلال العام الدراسى ١٩٩٤/٩٣: ٤٤٦٠ معلمة وطنية، مقابل ٤٤٢ معلما وطنيا فقط[3]، ويرجع ذلك إلى ما يلى[4]:

---

(١) **تطور إجمالى أعداد الهيئات الإدارية والفنية والتعليمية فى الوزارة، حسب المرحلة والنوع والجنسية؛** وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٢، ص١٢٣.

(٢) **آلاف المواطنين يساهمون فى مسيرة التعليم؛** وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ديسمبر ١٩٩٣، ص٨.

(٣) المرجع السابق، ص١٦.

(٤) عادل عبد الفتاح سلامة: «توطين التعليم وتمهينه فى دولة الإمارات العربية المتحدة - دراسة ميدانية لقيود الواقع وطموحات المستقبل»، **مجلة التربية**، الجزء الأول، العدد ١٢٦-١٢٨، وزارة التربية والتعليم، أبو ظبى، مايو ١٩٩٥، ص٨٩، ٩

١- عزوف بعض العناصر الممتازة من الشباب الوطنيين الذكور عن الالتحاق بكلية التربية، وعزوف بعض خريجيها الذكور عن الالتحاق بمهنة التدريس.

٢- ترك بعض المعلمين الوطنيين الذكور لمهنتهم، والتحاقهم بمهن وأعمال أخرى، تحقق لهم دخلاً عالياً، ومكانة اجتماعية مناسبة.

٣- تحول بعض المعلمين الوطنيين الذكور إلى مهن إدارية داخل المؤسسة التعليمية، والرغبة المتزايدة في هذا التحول، عن الدخول في مجال العمل الفنى، والترقية من خلاله.

ويتطلع النظام التعليمى بالدولة إلى توفير المعلم الوطنى القادر على العمل، وتسعى الدولة وقياداتها السياسية إلى حفز المواطنين على الالتحاق بمهنة التدريس، على رفع الروح المعنوية للمعلمين الوطنيين، ولعل أبرز ما يدل على ذلك -مؤخرا- قرار صاحب السمو، الشيخ خليفة بن زايد آل نهيان، ولى عهد أبوظبى، نائب القائد الأعلى للقوات المسلحة، بمنح حوافز تشجيعية للمعلمين الوطنيين فى إمارة أبو ظبى[١].

أما عن مصادر إعداد المعلم فى دولة الإمارات العربية المتحدة، فإنه مع قيام الاتحاد، وتوفر فرص الابتعاث إلى الخارج، أنشئت جامعة الإمارات العربية المتحدة فى عام ١٩٧٦، وكان من بين الكليات التى تضمها - منذ إنشائها - كلية التربية، التى تتحدد رسالتها فى إعداد وتأهيل المعلم الوطنى على المستوى الجامعى. وفى عام ١٩٧٩م بدأ برنامج التأهيل التربوى التابع لوزارة التربية والتعليم، بهدف رفع المستوى العلمى والمهنى للمعلمين والمعلمات من الوطنيين من حملة الشهادة الثانوية العامة، الذين يعملون فى التدريس للمرحلة الابتدائية. ومع سياسة جعل التعليم وطنيا، التى تبنتها الوزارة فى مرحلة رياض الأطفال والمرحلة التأسيسية (الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية)، استناداً إلى قرار مجلس الوزراء رقم ٢٤/ ٥ لسنة ١٩٨٥، بدأ البرنامج فى إعداد حملة الثانوية العامة ليعملوا بالتدريس فى هذه المراحل، ومن هنا تحولت مهمة البرنامج، من التأهيل أثناء الخدمة، إلى الإعداد قبل الخدمة، ثم حدثت تطورات أخرى على هذا البرنامج فى عام ١٩٨٧، ليضم تخصصات جديدة، مثل أمناء المختبرات، وأمناء السر، والتربية الفنية والأسرية[٢].

---

(١) المرجع السابق، ص٨٩.

(٢) تقرير خبير اليونسكو حول التدريب والتأهيل التربوى فى وزارة التربية والتعليم فى الإمارات العربية المتحدة؛ وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٨٩، ص١٨-٢٠.

وفى السنوات الأخيرة، وفى إطار التعاون والتنسيق بين وزارة التربية والتعليم وجامعة الإمارات العربية المتحدة، ومن أجل تحسين المهنة، ورفع مستوى أداء وكفايات معلم التعليم الابتدائى، جاء مشروع استكمال تأهيل معلم الصف، حيث تمنح الجامعة فرصة الالتحاق بمراكز الانتساب الموجه لجميع المواطنين العاملين بالتدريس فى مدارس الدولة، من حملة دبلوم التأهيل التربوى، والثانوية العامة أو ما يعادلها، بهدف الوصول بمستواهم إلى التأهيل التربوى الجامعى. وقد بدأ المشروع اعتباراً من العام الدراسى ٨٩/ ١٩٩٠م، للحصول على درجة البكالوريوس فى التربية، فى تخصص التربية الابتدائية ومعلم الفصل، وتم تنفيذ المشروع على أساس أن الدراسة إلزامية للجميع دون استثناء، وهى دراسة مسائية، وشمل المشروع - حتى نهاية عام ١٩٩١م - حوالى ١٤٣٥ معلماً ومعلمة[١].

وتُولِى الوزارة الآن اهتماماً كبيراً بمجال **التدريب أثناء الخدمة**، حيث وضعت استراتيجية جديدة للتدريب فى عام ٩٢/١٩٩٣م، بنت على أساسها خطة خمسية للبرامج التدريبية (٩٢/٩٣-٩٦/١٩٩٧م). وتسعى الوزارة إلى استثمار فرص التدريب المتاحة بالهيئات المتخصصة بالدولة، والإفادة من فرص التدريب الخارجى بمراكز التدريب الإقليمية والدولية، وهى تُعدّ الآن لافتتاح مركز التدريب الرئيسى بمدينة الشارقة، بعد استكمال مرافقه التدريبية، لإتاحة فرص أوسع أمام إنجاز البرامج التدريبية.

وعلى الرغم من الإنجازات التى طرأت على النظام التعليمى بدولة الإمارات العربية المتحدة، إلا أنه ما زال يواجه قضايا ومشكلات عديدة، من أهمها[٢]:

١- **عدم وجود سياسة تعليمية واضحة**: لانستطيع أن ننكر الجهود التى بذلت من أجل وضع سياسة تعليمية واضحة، إلا أنه من الملاحظ الآن عدم وجود سياسة للنظام التعليمى، مرتبطة بالأهداف التربوية العليا، التى يشترك فى تحقيقها مؤسسات ووزارات أخرى بجانب وزارة التربية والتعليم، تعتمد على استراتيجية واضحة ومتفق عليها، تقوم على بلورة السياسة التربوية العليا، وترسم وتحدد خطوات العمل بطريقة إجرائية.

إن بعض المشروعات والإصلاحات التعليمية لم تكن قائمة على حسابات دقيقة، بل إنها كانت بمثابة ردود فعل غير مدروسة، وخاصة فى غياب السياسة التعليمية

(١) آلاف المواطنين يساهمون فى مسيرة التعليم (مرجع سابق)، ص١٠.

(٢) التقرير الشامل عن الإنجازات والمشكلات والطموحات بوزارة التربية والتعليم (مرجع سابق)، ص٦-٩.

المحددة وفى غياب التخطيط الذى يشترك فيه التربويون والاقتصاديون وعلماء الاجتماع، والذى يأخذ فى الاعتبار الإمكانات البشرية والمادية المتاحة، يعمل على حسن استخدامها.

ومن هنا كانت محاولات تطوير التعليم -وخاصة فى جانبه الكيفى- غير ملاحقة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية التى يشهدها مجتمع الإمارات، والتى كانت تقتضى رسم وتحديد سياسة تعليمية، قائمة على التنبؤ السليم بتلك المتغيرات.

إن الاستفادة من تجارب الدول الأخرى أمر مفيد، ومؤشر على المعاصرة والتفتح نحو الجديد، إلا أن افتقاد النظام التعليمى لعنصر المبادأة، والتكيف مع مشكلات المجتمع وهويته الثقافية، كان وراء إخفاق بعض المحاولات التطويرية، التى اعتمدت على تجارب الدول الأخرى، كما أن بعد هذه المحاولات عن قضايا المجتمع ومشكلاته، قد أضعف فاعليتها.

إن النظرة إلى محاولات تطوير النظام التعليمى كانت جزئية غير شاملة، فتطوير المناهج لا يمكن أن يتم بمعزل عن إعداد المعلم وتدريبه، وتطوير التعليم الفنى لا يمكن أن يتم بدون ربطه بقطاعات الإنتاج، والارتقاء بالتعليم كما وكيفا لا يتم بدون إعداد الكفايات البشرية، وتوفير المستلزمات المادية.

ونخلص - مما سبق - إلى أن محاولات تطوير التعليم يلزمها وجود سياسة تعليمية واضحة تحكم هذه المحاولات وتوجهها نحو الأهداف التربوية العليا لمجتمع الإمارات.

٢- غلبة الطابع النظرى على المناهج التعليمية: فنحن لانستطيع أن نقلل من أهمية المعرفة فى اكتساب القيم والاتجاهات والعادات السلوكية، إلا أن الممارسة العملية التطبيقية هى السبيل الأساسى إلى تحقيق ذلك، وبدونها يحتشد ذهن الطالب بالكثير من المعلومات، التى تجعله يعانى من حفظها واستظهارها، دون أن يكون لها أى أثر ملموس فى سلوكه كمواطن.

إن المناهج الدراسية - رغم محاولات تطويرها - ما زالت جامدة، يغلب عليها الطابع النظرى، ويغيب عنها المنهج الفكرى فهى لم تتصد بشكل ملموس لتحديات العصر ومشكلات المجتمع. كما أن الوسيلة الأساسية لتقويم الطالب هى الامتحانات التقليدية، ومن ثم أصبح تدريب الطالب على التذكر هو الهدف، دون استثمار لإمكانات العقل الإنسانى، بما يحمله من طاقات بناءة وخلاقة.

٣- ضعف الكفاية الكمية والكيفية لنظام إعداد المعلم وتدريبه. حيث تعانى مهنة التدريس بدولة الإمارات العربية المتحدة من عزوف واضح من قبل الوطنيين، وخاصة الذكور، الأمر الذى جعل الوزارة تعتمد - بوجه عام - على المعلمين المعارين من الدول العربية، أو المتعاقدين محليا، ويشكل هؤلاء نسبة كبيرة من المعلمين. وقد يرجع هذا - بالإضافة إلى ظاهرة العزوف - إلى عدم وفاء مصادر إعداد المعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة بالأعداد المطلوبة من المعلمين، فى جميع مراحل التعليم، مع التوسع الكمى الهائل فى أعداد المدارس والمقبولين من الطلاب فى مراحل التعليم المختلفة.

وتشير بعض الدراسات التى أجريت فى هذا المجال، إلى نواحى القصور فى البرامج الحالية لإعداد المعلم، ومن أهمها عدم التوازن بين الأوزان النسبية المخصصة لجوانب الإعداد، والنقص فى ساعات التربية العملية هذا بالإضافة إلى تعدد مصادر الإعداد، حيث الازدواجية بين برنامج التأهيل التربوى وبرامج كلية التربية بالجامعة.

وبالإضافة إلى ما سبق، ما زالت البرامج التدريبية - التى تنظمها الوزارة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة - مقصورة على الحاجة النمطية والأفراد، فى حين أن أغلب احتياجات الوزارة هى إلى تلك البرامج الإبداعية وبرامج حل المشكلات، ومن هنا يتطلب الأمر ترشيدا كاملا لسياسة التدريب بالوزارة، وتذليل كافة الصعوبات التى تواجه تنفيذها.

٤- ضعف الكفاية الإدارية فى مجال التعليم: فما زالت إدارة التعليم مركزة على حرفية القواعد واللوائح وأعمال السكرتارية والمسائل المالية، أكثر من تركيزها على النواحى الإنسانية، القريبة الصلة بمجال التربية والتعليم، والمتعلقة بحفز الأفراد، ومراعاة قدراتهم وقيمهم، والاهتمام بالعلاقات فيما بينهم.

والملاحظ أنه مع التوسع الكمى، الذى شهده النظام التعليمى بالدولة، ازدادت الطاقة العاملة فى قطاع الإدارة التعليمية على كافة مستوياتها، غير أن هذه الزيادة جاءت مشوبة بنقائص معينة، حالت بينها وبين أن تكون عاملا إيجابيا فى الكفاية الإدارية، وبالتالى فى الكفاية التعليمية. وهذه النقائص تتلخص فى تضخم أعداد الإداريين، وبالتالى ارتفاع تكاليف العمل الإدارى داخل ميزانية الوزارة، وتحويل أعداد من المعلمين الوطنيين إلى وظائف إدارية.

٥- قصور التعليم الفنى: فلا شك أن التعليم الفنى يعد مصدرا هاما من مصادر إعداد القوى البشرية، بما يوفره من فرص للإعداد الأكاديمى والتدريب المهنى، التى

تتضمن المعرفة والفنون الإنتاجية، واستخدام التكنولوجيا الحديثة، غير أن الوضع الحالى للتعليم الفنى بدولة الإمارات لا يخدم تطور المجتمع، بالكيفية المطلوبة، نتيجة المشكلات التى تكتنف هذا النوع من التعليم، حيث تشير الدراسات المهتمة بقضايا التعليم الفنى بدولة الإمارات، إلى العديد من السلبيات فى هذا التعليم، ومن أهمها عدم ملاحقة المدارس الثانوية الفنية للتطورات العلمية والتكنولوجية فى مجالات الإنتاج والخدمات، وعدم كفاية التدريب العملى للطلاب، وعدم توافر التجهيزات اللازمة بالمدارس، والافتقار إلى نظام للتوجيه التعليمى والمهنى بالمدارس الفنية، وضعف الرابطة بين هذه المدارس ومؤسسات العمل والإنتاج، وعدم وجود قنوات اتصال بين التعليم الفنى والتعليم العالى، فضلاً عن ضآلة أعداد الطلاب الملتحقين بهذا النوع من التعليم.

وانطلاقاً من القضايا والمشكلات السابقة وغيرها، وسعياً وراء إيجاد حلول لها، تتجه الوزارة - فى الفترة الراهنة - إلى العديد من المشروعات والطموحات التى تبلور التوجهات المستقبلية للنظام التعليمى فى الدولة، ومن أهمها[1]:

١ - **رسم سياسة تعليمية واضحة ومحددة:** حيث تتجه الوزارة - فى الفترة الحالية - إلى رسم سياسة تعليمية واضحة ومحددة، على أساس أن هذه السياسة تعبر عن الموجهات التى تربط بين الأهداف والوسائل، ومن هنا فإن مبررات وجودها بدولة الإمارات تكمن فيما يلى:

(أ) ترشيد الجهود الحالية لمحاولات التطوير التربوى، وضمان عدم التخبط بينها فى المستقبل، مهما طرأ على مواقع القيادات التربوية (العليا) من تغيرات.

(ب) تحديد أولويات التطوير التربوى الشامل، فى ضوء ملامح هذه السياسة، واتجاهاتها الحالية والمستقبلية.

(جـ) صنع قرارات تربوية سليمة ومحكمة، تستغل كافة الموارد المتاحة، وتوجهها لخدمة الأهداف العامة للتعليم.

(د) ربط النظام التعليمى بالنظم الاجتماعية الأخرى بالدولة.

---

(١) استمدت هذه التوجهات من المرجعين التاليين:

- المرجع السابق، ص٩-١٣.
- **مشروع التعليم الثانوى المطور؛** وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، يناير ١٩٩٣، ص٣، ٤.

ولايغيب عن فكر الوزارة الاعتبارات المنهجية فى رسم المشروع الحالى لإعداد السياسة التعليمية، والذى هو فى طريقه الآن إلى الاعتماد من جانب القيادات العليا، ومن أهم هذه الاعتبارات:

(أ) أن تستند السياسة التعليمية على أسس ومنطلقات، تتفق وعقيدة المجتمع وفلسفته، وتطلعاته الحضارية والثقافية.

(ب) أن تشتق هذه السياسة من الاستراتيجية العامة للتربية، التى تحدد الأهداف العامة للتعليم.

(جـ) أن تأخذ بمبدأ المشاركة الواسعة من جميع المعنيين بها (قيادات تربوية، ومعلمين، وطلاب، وباحثين وخبراء، والرأى العام فى المجتمع).

(د) أن تتضمن البرامج التنفيذية لها، حاليا ومستقبليا.

(هـ) أن تتسم بالشمول والتكامل، وتستجيب لمطالب التخطيط العلمى والتقويم المستمر.

٢- تطوير رياض الأطفال: حيث شهدت السنوات الأخيرة إجراء عدد من الدراسات، وعقد عدد من الندوات العلمية، لدراسة واقع واحتياجات مرحلة رياض الأطفال بدولة الإمارات، وانتهت معظم الدراسات والندوات إلى عدد من الملاحظات تتلخص فيما يلى:

(أ) الافتقار إلى فلسفة واستراتيجية واضحة لرياض الأطفال.

(ب) غياب المنهج الدراسى المتفق عليه لمرحلة رياض الأطفال.

(جـ) نقص الكوادر البشرية المتخصصة فى هذه المرحلة.

ومن هنا اتجهت الوزارة إلى إنشاء مركز تطوير رياض الأطفال، بهدف تحقيق هدفين أساسيين فى المستقبل، هما:

(أ) تطوير واعتماد منهج مطور لرياض الأطفال.

(ب) تدريب الهيئة التدريسية والإدارية لرياض الأطفال، على توظيف المنهج المطوّر.

وقد بدأ العمل فعلاً فى هذا المركز مؤخراً، ويشارك فى تنفيذه مع الوزارة - كل من منظمة اليونيسيف، وبرنامج الخليج العربى لدعم منظمات الأمم الإنمائية.

٣- إنشاء مركز تطوير تدريس اللغة الإنجليزية: وتأتى فكرة إنشاء هذه المركز من أهمية تدريس اللغة الإنجليزية، وامتدادها الرأسى عبر المراحل التعليمية، وما شهدته

مناهجها من تطوير خلال الفترة الأخيرة مدارس الدولة. ويهدف هذا المشروع إلى تطوير مناهج اللغة الإنجليزية، فى مراحل التعليم العام والفنى، وتطوير طرائق تدريسها، وإعداد بنوك الأسئلة، وتدريب معلمى اللغة الإنجليزية وموجهيها، وخاصة بعد تطبيق تعليم اللغة الإنجليزية مع بداية الصف الأول الابتدائى.

ومن المقترح أن تتعاون الوزارة - فى تنفيذ هذا المشروع - مع كل من جامعة الإمارات العربية المتحدة والجامعة الأمريكية ببيروت.

٤- **إنشاء مركز تطوير التقويم والامتحانات**: ويهدف هذا المشروع إلى تقويم نظم الامتحانات وتطويرها، بما يساعد على تحقيق الأغراض المستهدفة من المناهج الدراسية، وبناء الشخصية المتكاملة للطالب، بما يملكه من قدرات ومهارات، وتهيئته للنمو والنضج، والابتكار والإبداع فى مختلف مجالات الثقافة والعلم والتكنولوجيا.

ومن المقترح أن يكون هذا المركز بمثابة وحدة، أو قسم تابع لإدارة التقويم والامتحانات بالوزارة، يتولى مسئولية التطوير فى هذا المجال، وتعاونه الإدارات الأخرى ذات العلاقة، كإدارة البحوث والمعلومات، وإدارة التأهيل التربوى والتدريب الفنى .. على أن يستعان بالخبرات الأجنبية والعربية فى هذا المجال.

٥- **تطوير بنية التعليم الثانوى**: حيث تتجه الوزارة إلى التفكير فى تطوير بنية التعليم الثانوى، معتمدة - فى ذلك - على مشروع التعليم الثانوى المطور، والذى أعد مؤخراً، وتجرى الآن دراسته، ويهدف إلى ما يلى:

(أ) تقديم قدر مناسب - عام ومشترك - من المعارف والعلوم والثقافة، يتناسب وطالب المرحلة الثانوية، واحتياجات مجتمع الإمارات العربية المتحدة، ومتطلبات المستقبل.

(ب) إتاحة اختيارات تعليمية متعددة أمام طالب التعليم الثانوى، لإشباع قدراته وميوله وحاجاته التعليمية.

(جـ) الإعداد لتوفير ما قد يتطلبه سوق العمل من احتياجات.

(د) الحفاظ على الذاتية الثقافية لمجتمع الإمارات العربية المتحدة.

(هـ) تنمية القدرات العقلية المتميزة، وشحذ المواهب والإبداعات، وكذا توفير فرص تعليمية لضعاف التعلم، من خلال إتاحة فرص الاختيار المبكر، وإدخال نظام مقررات متقدمة (المستوى الرفيع).

(و) اعتماد النشاط الحر، بوصفه مكوناً رئيسيا فى بنية المنهج، تخصص له مساحة زمنية ضمن الخطة الدراسية، والتنوع فيه وفقاً لميول الطلبة واحتياجات البيئة.

(ز) إدخال مقررات دراسية تراعى التطورات المستقبلية، فى ميادين العلم والمعرفة.

(ح) تحقيق مرونة الاختيار بين المقررات المطروحة، وبين وحدات بعض المقررات.

(ط) التأكيد على تعلم المهارات وليس مجرد تحصيل المعرفة.

(ى) مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين، والاحتياجات الفردية للمتعلم، بمعاونته فى اختيار مشروعه التعليمى أو المهنى المستقبلى.

(ك) زيادة الوعى المهنى لطالب مرحلة التعليم الثانوى، بتزويده بما يعاونه فى صياغة وتحديد توجهه المهنى المستقبلى.

(ل) تقديم مقررات بينية فى المستوى الرفيع (مثل الجغرافيا الاقتصادية والكيمياء الطبيعية)، تتفق والتطورات الجارية فى منظومة العلم والمعرفة.

(م) التدرج فى بنية مقررات التعليم الثانوى، فى ضوء النظر إليه كامتداد لمرحلة التعليم الأساسى.

(ن) التنسيق بين المقررات الدراسية بمرحلة التعليم الثانوى، والاحتياجات التعليمية العامة والتخصصية، فى مرحلة التعليم العالى.

(س) تأكيد تكامل المعرفة الإنسانية ووحدتها، من خلال إتاحة خيارات، فى ظل شروط تحقق التكامل المطلوب.

٦- **التوسّع فى التعليم الفنى وتطويره:** وصولاً إلى إقامة المجتمع المنتج، وتحقيق التنمية الاقتصادية، وتوفير القوى البشرية المؤهلة والمدربة، والقادرة على الإنتاج، وتحقيق التنمية .. تتجه الوزارة إلى التوسع فى التعليم الفنى وتطويره، ويتطلب ذلك ما يلى:

(أ) تخطيط التعليم الفنى وفقاً لاحتياجات المجتمع من المهن الفنية المطلوبة.

(ب) تطوير محتوى التعليم الفنى ووسائله التعليمية.

(جـ) العناية بالتخصصات الفنية والتكنولوجية المستحدثة.

(د) توفير مدارس للتعليم الفنى فى البيئة، وفقاً لاحتياجاتها الفعلية.

(هـ) إعداد معلم التعليم الفنى وتدريبه بالشكل المناسب.

(و) ربط التعليم الفنى بمؤسسات العمل والإنتاج والخدمات بالدولة.

(ز) توفيرمصادر فعالة لتمويل التعليم الفنى.

(ح) تشكيل لجنة عليا للإشراف على تطوير التعليم الفنى ومتابعته.

٧- **الارتقاء بمستوى تأهيل المعلم وتدريبه:** فمن المتفق عليه أن فاعلية النظام التعليمى لا تتحقق بدون قدرة المعلم على الأداء، وقدرة المعلم هنا لا تتوقف فقط على الارتقاء بمستوى إعداده وتدريبه، بل إنه تمتد إلى إصلاح أحواله المادية والاجتماعية.

وفى هذا المجال، تطمع الوزارة فيما يلى:

(أ) الارتقاء بمهنة التدريس، ورفع مستواها الاجتماعى فى نظر المواطنين.

(ب) الارتقاء بمستوى إعداد المعلم، بحيث لا يقل عن مستوى الدرجة الجامعية الأولى.

(جـ) الربط بين شعب كلية التربية بالجامعة، والحاجة الفعلية للوزارة فى مختلف التخصصات.

(د) التوازن بين محتوى الجوانب التخصصية، ومحتوى الجوانب التربوية والنفسية فى برامج إعداد المعلم بالجامعة.

(هـ) الارتقاء بمستوى تدريب المعلم أثناء الخدمة، واتباع أسلوب منهجى فى هذا الشأن، يرفع من كفاياته العلمية والتربوية والثقافية.

(و) الاستقرار النفسى والمادى للمعلم، ليتمكن من أداء واجباته بهمة واقتدار.

مراجع الفصل الثالث عشر

١- **آلاف المواطنين يساهمون فى مسيرة التعليم**؛ وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ديسمبر ١٩٩٣م.

٢- **التعليم الفنى، واقعه وطموحاته**؛ وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٢م.

٣- **التعليم فى الإمارات .. أمس واليوم وغدا**؛ وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩١م.

٤- **التقرير الشامل عن الإنجازات والمشكلات والطموحات بوزارة التربية والتعليم**؛ وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩١م.

٥- **الهيكل التنظيمى لوزارة التربية والتعليم**؛ قرار مجلس الوزراء رقم ١/٥٥١ لسنة ١٩٨٦م، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٨٦م.

٦- **تدريس اللغة الإنجليزية فى المرحلة التأسيسية**؛ وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٢م.

٧- **تطوير إجمالى أعداد الهيئات الإدارية والفنية والتعليمية فى الوزارة، حسب المرحلة والنوع والجنسية**؛ وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٢م.

٨- **تقرير خبير اليونسكو حول التدريب والتأهيل التربوى فى وزارة التربية والتعليم فى الإمارات العربية المتحدة**؛ وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٨٩م.

٩- «التقرير عن إنجازات وزارة التربية والتعليم وتطور المسيرة التعليمية حتى عام ٩٤/١٩٩٥»، **مجلة التربية**، العدد ١٢٣-١٢٥، وزارة التربية والتعليم، أبو ظبى، فبراير ١٩٩٥م.

١٠- حسين جمعة المطوع: **التعليم العام فى دولة الإمارات العربية المتحدة**؛ جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، ١٩٩٠م.

١١- **دبلوم الإدارة المدرسية**؛ جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية التربية، العام الدراسى ١٩٩٢/١٩٩٣.

١٢- عادل عبد الفتاح سلامة: «توطين التعليم وتمهينه فى دولة الإمارات العربية المتحدة - دراسة ميدانية لقيود الواقع وطموحات المستقبل»، **مجلة التربية**، الجزء الأول، العدد ١٢٦-١٢٨، وزارة التربية والتعليم، أبو ظبى، مايو ١٩٩٥م.

١٣- **قانون اتحادي رقم (١١) لسنة ١٩٧٢، فى شأن التعليم الإلزامى**؛ دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٧٢م.

١٤- **قرار وزارى رقم ١٤٧٩/ ٢ لسنة ١٩٩٢، بشأن تنظيم العمل فى المدرسة**؛ وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٢م.

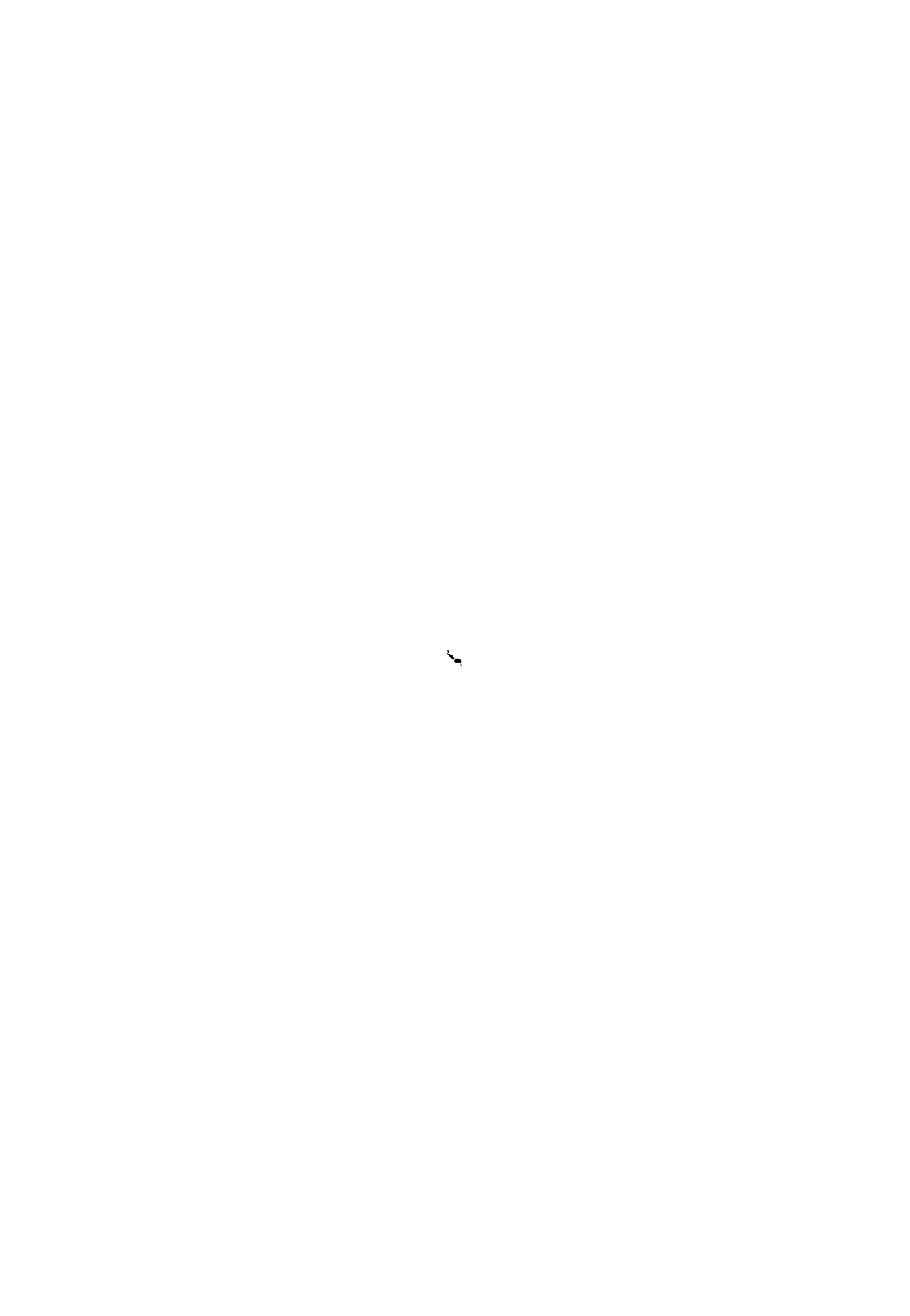
١٥- محمد مطر العاصى: **مسيرة التعليم فى دولة الإمارات العربية المتحدة**؛ ط١، البيان التجارية، دبىّ، ١٩٩٣م.

١٦- **مذكرة بشأن مشروع التعليم الثانوى المطور، للعرض على مجلس الوزراء**؛ وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، فبراير ١٩٩٣م.

١٧- **مشروع التعليم الثانوى المطور**؛ وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، يناير ١٩٩٣م.

١٨- **مشروع وثيقة السياسة التعليمية**؛ اللجنة الوزارية للتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٤م.

١٩- **ملامح النهضة التربوية مع دولة الإمارات العربية المتحدة**؛ وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٨٣م.



الفصل الرابع عشر
نظام التعليم فى جمهورية مصر العربية

تقديم:

عبرت وثيقة «مصر والقرن الحادى والعشرين» - الصادرة عام ١٩٩٧ - عن الرؤية الفكرية لمعالم واتجاهات السياسة التعليمية للقرن المقبل، حيث أكدت على ربط التعليم بالإنتاج، وتطوير فكرة المدرسة الشاملة فى ضوء التجارب العالمية والاحتياجات التنموية، وتوفير الإمكانات والحوافز اللازمة لضمان التعليم المستمر، وإدخال التكنولوجيا، باعتبارها عنصرا أساسيا فى العملية التعليمية، وتحقيق عملية التعليم عن بعد، وتحديث الجامعات، بما يواكب تطور العلوم الحديثة، وتدعيم الاتجاه نحو الدراسات متداخلة التخصصات، وتطوير مؤسسات البحث العلمى والتكنولوجيا، وتوفير مصادر المعلومات والمعرفة بالكم والكيف المناسبين[١].

ويتضح مما سبق، أن السياسة التعليمية الجديدة فى مصر تسعى - فى ظل توجهاتها الحالية والمستقبلية - إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، والتعليم للجميع، وإتاحة فرص المشاركة فى صنع القرار التربوى، والتأكيد على الإفادة من التطورات العلمية والتكنولوجية والخبرات العالمية المعاصرة، فى تطوير العملية التعليمية.

ولا شك أن العبء الأكبر فى تنفيذ هذه السياسات والتوجهات، إنما يقع - بالدرجة الأولى - على نظام التعليم فى جمهورية مصر العربية، موضوع الفصل الحالى، الذى يتناول عرضاً لهذا النظام، من حيث تطوره التاريخى، وإدارته وتمويله، ومراحله، وإعداد المعلمين وتدريبهم.

أولا : التطور التاريخى للتعليم فى مصر:

كان التعليم السائد فى مصر - حتى أواخر القرن الثامن عشر - هو التعليم الإسلامى، ممثلا فى **الكتاتيب ومدارس المساجد**، التى ظهرت منذ دخول الإسلام مصر عام ٦٤٠م، وجاء **الأزهر الشريف** على قمة التعليم الدينى الإسلامى، بما يدرس فيه من العلوم الدينية والفقه والشريعة، وبما يحمله من رسالة كبيرة، لتأصيل العلوم الإسلامية ونشرها[٢].

---

(١) كمال الجنزورى: **وثيقة مصر للقرن الحادى والعشرين**، مجلس الوزراء، القاهرة، ١٩٩٧، ص١٠٣-١٠٧.

(٢) مصطفى كمال حلمى. «استراتيجية تطوير التربية العربية - النموذج المصرى لاستراتيجية التعليم»، **ندوة اتحاد المعلمين العرب**؛ جامعة الدول العربية، فى الفترة من ١٠-١٥ ديسمبر ١٩٩٤، القاهرة، ص٣٠، ٣١.

وقد بدأ التعليم الحديث فى مصر مع مطلع القرن التاسع عشر، فى عهد محمد على، كنشاط معاون لخدمة الجيش، وكان بدؤه بالمدارس العالية عام ١٨١٦، ثم التجهيزية عام ١٨٢٥، ثم الابتدائية عام ١٨٣٢. وقد أنشئت فى عهد محمد على مدرسة الهندسة عام ١٨١٦، ومدرسة الطب عام ١٨٢٧، ثم مدرسة الصيدلة والإدارة والألسن والصناعات والزراعة، وكانت هذه المدارس جميعها تتبع وزارة الحربية، وتقوم أساسا على خدمة الجيش وأغراضه(١).

وعندما تعرضت مصر للاحتلال البريطانى عام ١٨٨٢، أصيب التعليم بإغلاق مدارسه، ومناهضة التعليم الوطنى، والاعتماد على اللغة الإنجليزية فى التدريس، ثم ازدواجية التعليم، ما بين مدارس أميرية للقلة القادرة، ومدارس أولية لأبناء عامة الشعب غير القادرين، ومدارس أجنبية تنشر الثقافة الغربية على حساب الثقافة القومية. واقتصر الهدف الأساسى للتعليم على تخريج موظفين للحكومة.

وفى أعقاب ثورة ٢٣ يوليو عام ١٩٥٢، أصبح التعليم حقا لجميع الأطفال، من سن السادسة إلى سن الثانية عشرة، إلزاميا ومجانيا. وبصدور دستور عام ١٩٥٦، ثم الميثاق الوطنى عام ١٩٦٣، وبيان مارس عام ١٩٦٨، وأخيرا دستور عام ١٩٧١ .. أصبح التعليم حقا تكفله الدولة، إلزاميا فى المرحلة الابتدائية، ومجانيا فى مراحله المختلفة.

وفى عام ١٩٧٤، صدرت ورقة أكتوبر التى أشارت إلى ضرورة تنويع التعليم، وربطه بعمليات التنمية، وظروف البيئات المختلفة، ومواقع العمل بها. وفى هذا الإطار اتجهت السياسة التعليمية فى مصر إلى استحداث صيغ جديدة للتعليم فى مصر، كصيغة التعليم البوليتكنيكى، وصيغة التعليم الشامل، وصيغة التعليم الأساسى.

ثم صدر قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، بتعميم التعليم الأساسى فى جميع المدارس الابتدائية والإعدادية، ومد الإلزام من ست إلى تسع سنوات، خفضت - بعد ذلك - إلى ثمانى سنوات.

وفى عقد التسعينات، صدرت - فى مصر - عدة وثائق، تحمل ملامح السياسة التعليمية، ومن أهم هذه الوثائق: وثيقة «مبارك والتعليم - نظرة مستقبلية»، ووثيقة «مشروع مبارك القومى - إنجازات التعليم فى خمسة أعوام ٩١-٩٦»، ووثيقة «التعليم مشروع مبارك القومى ٩١-٩٧».

---

(١) المرجع السابق، ص٣١

وبشكل عام، يشير الخطاب الرسمي في هذه الوثائق، إلى مجموعة من الأسس التي ترتكز عليها السياسة التعليمية الجديدة في مصر، وتتمثل هذه الأسس فيما يلي[1]:

١- اعتبار التعليم قضية أمن قومي، وضرورة بقاء ونماء، ومشروعاً قوميا لمصر.

٢- دعم المسيرة الديمقراطية، ومشاركة الرأى العام فى صنع القرار التربوى.

٣- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وتخفيف الأعباء عن الأسرة المصرية.

٤- إدخال التكنولوجيا المتطورة فى مجال التعليم وترسيخها، بما يسهل توصيل العلم والمعرفة، ويساعد على اكتساب المهارات الجديدة فى هذا المجال.

٥- تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وتحسين أحوالهم الاقتصادية، وأوضاعهم الاجتماعية.

٦- إتاحة فرص المشاركة لقطاع الأعمال والقطاع الخاص، والإفادة من إمكاناتهما فى توسيع فرص القبول أمام الطلاب.

٧- الاهتمام بذوى الاحتياجات الخاصة، ونشر مظلة التأمين الصحى لجميع الطلاب، وتوفير وجبة غذائية متكاملة، لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسى.

٨- تحقيق مبدأ التعليم للجميع، باعتباره استثماراً طويل المدى.

٩- الإفادة من الخبرات العالمية فى مجال تطوير التعليم، من خلال التعاون الدولى، وما تقدمه الهيئات والمنظمات العالمية.

ثانيا : إدارة التعليم وتمويله فى مصر :

تتسم إدارة التعليم فى مصر بالمركزية، حيث تعتبر مسئولية التعليم من اختصاص وزارتى التعليم والتعليم العالى فى المقام الأول، على الرغم من تعدد السلطات التنفيذية والمحلية.

وتضم إدارة التعليم (العام) فى مصر مستويات تنظيمية، تبدأ من القمة، ممثلة فى وزارة التربية والتعليم، وتنتهى عند القاعدة - فى المدرسة - وفيما يلى عرضا لكل مستوى من مستوياتها[2]:

---

(١) التعليم، مشروع مبارك القومى ١٩٩١-١٩٩٧، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٩٨، ص١٣-١٥.

(٢) شاكر محمد فتحى احمد وآخرون: التربية المقارنة - الأصول المنهجية والتعليم فى أوربا وشرق آسيا والخليج العربى ومصر، بيت الحكمة للإعلام والنشر، القاهرة، ١٩٩٩، ص٣٠٦، ٣١٥.

(أ) **على المستوى القومي**: يتولى إدارة التعليم على هذا المستوى وزارة التربية والتعليم، ويعاونها في تنفيذ سياستها التعليمية، واتخاذ قراراتها التربوية، عدد من المجالس، من أهمها: المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي، ومجلس رؤساء القطاعات والإدارات المركزية، ومجلس مديري التربية والتعليم.

ويتألف البناء التنظيمي لوزارة التربية والتعليم من ستة قطاعات، هي: قطاع التعليم العام، وقطاع التعليم الفني، وقطاع الخدمات، وقطاع شئون مديريات الوجه البحري، وقطاع شئون مديريات الوجه القبلي، وقطاع الكتب. ويرأس كل قطاع من هذه القطاعات وكيل أول وزارة، وينقسم كل قطاع إلى عدد من الإدارات المركزية، التي يرأس كل إدارة منها وكيل وزارة.

وتتولى وزارة التربية والتعليم مسئولية الإشراف على التعليم قبل الجامعي وتوجيهه، وربطه بخطط التنمية الشاملة، ليحقق احتياجات المجتمع المصري، ويعمل على تطويره.

(ب) **على المستوى الإقليمي**: ويتولى إدارة التعليم على هذا المستوى، مديريات التربية والتعليم والمجالس المحلية بالمحافظات. وتمثل مديريات التربية والتعليم وما يتبعها من إدارات تعليمية وزارة التربية والتعليم في الإشراف على التعليم في محافظتها، ويرأسها مدير المديرية، وهو بدرجة وكيل وزارة، وهي تقوم بمسئولية الإشراف على التنفيذ والمتابعة، وإنشاء المدارس المختلفة وتجهيزها، والإشراف على العمل الفني والإداري بالمدارس، وتوزيع الخدمات التعليمية بالمحافظة، واقتراح الميزانية في ضوء احتياجات المديرية وإمكانيات الدولة، والإشراف على تنفيذ القوانين التعليمية والتعليمات التي تصدرها الوزارة في شئون الطلاب، والخطة الدراسية والمناهج والكتب وغيرها، بالإضافة إلى تنسيق سياسة القبول في أنواع التعليم المختلفة، وإجراء امتحانات للشهادتين الابتدائية والإعدادية على مستوى المحافظة.

أما المجالس المحلية المسئولة عن إدارة التعليم بالمحافظة، طبقا لنظام الحكم المحلي أو الإدارة المحلية، فمنها مجلس المحافظة، والمجالس الاستشارية للتعليم، التي تدور اختصاصاتها حول إبداء الرأي في المسائل الخاصة بتوزيع المدارس والفصول وإنشاء الجديد منها، ووضع قواعد قبول التلاميذ، ورعايتهم اجتماعيا وصحيا، وتنفيذ قواعد الإلزام، واقتراح إضافة بعض المواد الدراسية، حسب مقتضيات تطوير التعليم، أو وفقاً لاحتياجات البيئات المحلية.

(جـ) **على المستوى المحلى:** وتتولى إدارة التعليم على المستوى المحلى، الإدارات التعليمية ومجالس المدن والقرى. وتمثل هذه الإدارة التعليمية حلقة الوصل بين المديرية التعليمية والمدارس، ويرأسها مدير، يكون مسئولاً عن الإشراف على كل نشاط يتعلق بالخدمة التعليمية والتربوية، والشئون الإدارية والمالية، وهى تقوم بتنفيذ تعليمات المديرية وتوجيهاتها، والإشراف على حسن سير العملية التعليمية بالمدارس.

أما مجالس المدن والقرى، فتقوم بإنشاء المدارس الإعدادية العامة والابتدائية، الواقعة فى نطاقها، وتجهيزها.

(د) **على المستوى المدرسى:** باعتبار المدرسة هى أصغر وحدة فى إدارة التعليم، فإنه يتم تنفيذ السياسة التعليمية على مستوى المدرسة. ويشرف على تنفيذ العمل المدرسى وتوجيهه، مجلس إدارة المدرسة، ومجلس الآباء والمعلمين.

أما عن **تمويل التعليم** فى مصر، فيوجد مصدران أساسيان له، هما: الدولة بما تخصصه من أموال ونفقات للتعليم من الموازنة العامة لها، مقابل ما تكفله من مجانية للتعليم فى جميع مراحله ومؤسساته الحكومية. والثانى هو القطاع الخاص، بما يمتلكه من مدارس خاصة .. إضافة إلى المعونات التى تقدمها بعض المنظمات الدولية، وبعض الدول الأجنبية.

ويلاحظ أنه فى العقد الأخير من القرن العشرين، حدثت طفرة غير مسبوقة فى الاعتمادات المالية المخصصة فى الموازنة العامة للتعليم، كما حدث تشجيع الإسهامات والجهود الشعبية فى تمويل التعليم، ففى خلال عامى ١٩٩٤/١٩٥٥، و١٩٩٥/١٩٩٦ بلغ معدل الزيادة فى مخصصات التعليم على نحو ما نرى فى الجدول التالى رقم (١٢)، علما بأن هذه المخصصات لم تشمل التعليم الأزهرى[١]:

جدول رقم (١٢)

يوضح مخصصات الإنفاق على التعليم من الموازنة العامة للدولة (بالمليار جنيه) خلال عامى ٩٤-١٩٩٥، ٩٥-١٩٩٦

العام	الموازنة العامة للدولة	مخصصات التعليم	النسبة المئوية
٩٤ - ١٩٩٥	٥٨,٢	٧,٩٧٧	١٣,٧
٩٥ - ١٩٩٦	٧١,٧٩	١١,٢	١٥,٦

(١) المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية: تطور التعليم فى جمهورية مصر العربية ١٩٩٤-١٩٩٦؛ القاهرة، ١٩٩٦، ص٢٥.

وفى عام ١٩٩٤-١٩٩٥، شكل إجمالى، الإنفاق على التعليم (٧,٩٧٧)، منسوباً إلى الناتج الإجمالى (١٥٥,٥) نسبة مئوية ١٣,٥٪[1].

وكانت توزيعات الإنفاق وفق المستوى العام للتعليم، خلال العامين ٩٤-١٩٩٥، ٩٥-١٩٩٦، كما هى مبينة بالجدول التالى رقم (١٣)[2]:

جدول رقم (١٣)

يوضح توزيعات الإنفاق على التعليم (بالمليار) فى مصر

المستوى العام للتعليم	١٩٩٤ - ١٩٩٥		١٩٩٥ - ١٩٩٦	
	الإنفاق	النسبة المئوية	الإنفاق	النسبة المئوية
التعليم قبل الجامعى	٥,٦	٪٧٠,٢١	٦,٧٧٣	٪٦٠,٥
التعليم العالى	٠,٢٨١	٪٣,٥٢	٠,٣٢٥	٪٢,٩
الجامعات	٢,٠٨	٪٢٦,٢٧	٤,١٠٢	٪٣٦,٦
الجملة	٧,٩	٪١٠٠	١١,٢	٪١٠٠

ثالثا: تنظيم التعليم ومراحله فى مصر:

يتألف السلم التعليمى فى جمهورية مصر العربية من ثلاث مراحل، هى: مرحلة التعليم الأساسى، ومرحلة التعليم الثانوى، ومرحلة التعليم الجامعى والعالى. ويسبق هذا السلم التعليمى مرحلة ما قبل المدرسة.

١- **مرحلة ما قبل المدرسة**: شهدت مرحلة ما قبل المدرسة فى مصر فى الآونة الأخيرة اهتماماً متزايداً، وقد ظهر ذلك واضحاً فى إنشاء المجالس والمراكز، التى تهتم برعاية الطفل وتعليمه وتثقيفه، وإصدار وثيقة رعاية الطفل المصرى عام ١٩٨٨، وافتتاح كليات وأقسام لإعداد معلمات رياض الأطفال، وإقبال أولياء الأمور - من مختلف طبقات الشعب - على إلحاق أبنائهم بالحضانة ورياض الأطفال.

(١) المرجع السابق، ص٢٥.

(٢) المرجع السابق، ص٢٦

وتعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة مستقلة، مدتها سنتان (من سن الرابعة إلى السادسة)، ويتم القبول بها وفقاً للقرار الوزارى رقم ١٥٤ لسنة ١٩٨٨، وتعديلاته بالقرار الوزارى رقم ٣٤ لسنة ١٩٩٠، والقرار الوزارى رقم ٤١١ لسنة ١٩٩٠.

وتهدف هذه المرحلة إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل للأطفال، وتهيئتهم للالتحاق بالمدرسة الابتدائية.

وقد شهدت مرحلة رياض الاطفال نمواً كبيراً فى عدد مدارسها وأقسامها وفصولها وأطفالها، ويوضح الجدول التالى هذا النمو خلال الفترة من ١٩٩٠-١٩٩١ إلى ١٩٩٥-١٩٩٦[١]:

جدول رقم (١٤)

يوضح النموّ الكمى لمرحلة رياض الأطفال فى مصر

خلال الفترة من ١٩٩٠-١٩٩١ إلى ١٩٩٥-١٩٩٦

العام	المدارس والأقسام	عدد الفصول	عدد الأطفال
٩٠ - ٩١	١٠٧٥	٥٠٠٢	١٩٨٧٤٢
٩٥ - ٩٦	٢٠٦٠	٧٧٤٧	٢٦٦٥٠٢
الزيادة	٩٨٥	٢٧٤٥	٦٧٧٦٠
النسبة المئوية	٪٩١,٦٣	٪٥٤,٨٨	٪٣٤,٠٩

وعلى الرغم من النمو الكمى الملحوظ فى هذه الأرقام، إلا أن عدد الأطفال الملتحقين بالرياض ما زال محدوداً للغاية، حيث لا يمثل سوى ٧٪ فقط من مجموع الأطفال فى سن الرابعة والخامسة. كما أن الغالبية العظمى من فصول رياض الأطفال (بنسبة ٧٦,٤٪)، ملحقة بالمدارس الخاصة، وهى تستوعب ٧٦,٦٪ من الأطفال الملتحقين[٢].

٢- **مرحلة التعليم الأساسى:** بموجب قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، وتعديلاته بالقانون رقم ٢٢٣ لسنة ١٩٨٨ .. أصبح التعليم الأساسى حقا لجميع

(١) مشروع مبارك القومى، إنجازات التعليم فى خمسة أعوام ٩١-٩٦، القاهرة، أكتوبر ١٩٩٦، ص٣٤، ٣٥.

(٢) التعليم فى جمهورية مصر العربية عام ١٩٩٤؛ القاهرة، ١٩٩٤، ص٣٠.

الأطفال المصريين الذين يبلغون سن السادسة، تلتزم الدولة بتوفيره، ويلتزم الآباء وأولياء الأمور بتنفيذه، وذلك على مدى ثمانى سنوات، ويتولى المحافظون إصدار القرارات اللازمة لتنظيم الإلزام وتنفيذه، وتوزيع الملزمين على مدارس التعليم الأساسى فى المحافظة.

ويهدف التعليم الأساسى إلى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ، وإشباع ميولهم، وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية، التى تتفق وظروف البيئات المختلفة، بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسى أن يواصل تعليمه فى مرحلة أعلى، أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مكثف، وذلك من أجل إعداد الفرد لكى يكون مواطناً منتجاً فى بيئته ومجتمعه[1].

وتتألف مرحلة التعليم الأساسى الإلزامية من حلقتين:

(١) الحلقة الأولى من التعليم الأساسى (التعليم الابتدائى): اعتباراً من العام الدراسى ١٩٨٨/١٩٨٩، وكان طول هذه الحلقة ست سنوات، خُفضت لتكون خمس سنوات.

وينقسم التعليم الابتدائى إلى مستويين: أولهما يضم الصفوف الثلاثة الأولى، وثانيهما يضم الصفوف الثلاثة التالية.

ويعقد - فى نهاية كل مستوى - امتحان من دورين، ثم عادت إلى ست سنوات مرة ثانية منذ سنة ١٩٩٥. على مستوى المديرية التعليمية.

وقد حظى التعليم الابتدائى باهتمام بالغ فى السياسة التعليمية الجديدة، باعتباره الركيزة الأساسية للتعليم قبل الجامعى، وعماد المنظومة التعليمية وقاعدتها.

ويهدف التعليم الابتدائى إلى توفير أساسيات الثقافة، والهوية القومية، بمكوناتها فى المستويات الشخصية والوطنية والعربية والإنسانية، بحيث تمكن التلميذ من تنمية قدراته، والمساهمة فى تنمية وطنه.

وقد شهد التعليم الابتدائى نمواً كمياً هائلاً فى عدد مدارسه وفصوله وطلابه، على نحو ما نرى فى الجدول التالى رقم (١٥)، الذى يوضح هذا النمو خلال الفترة من عام ١٩٩٠/ ١٩٩١ إلى ١٩٩٥/١٩٩٦[2]:

(١) قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، الهيئة العربية لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٨٤، ص٥، ٦

(٢) مشروع مبارك القومى، إنجازات التعليم فى خمسة أعوام ٩١-٩٦ (مرجع سابق)، ص٣٤، ٣٥

جدول رقم (١٥)

بوضح النمو الكمى للتعليم الابتدائى فى مصر

خلال الفترة من ١٩٩٠/ ١٩٩١ إلى ١٩٩٥/ ١٩٩٦

العام	المدارس	الفصول	الطلاب
١٩٩٠/١٩٩١	١٥٠٨٢	١٤٦٤٢٠	٦٤٠٢٤٧٢
١٩٩٥/١٩٩٦	١٦١٨٨	١٦٨٧٤٥	٧٤٧٠٤٣٧
الزيادة	١١٠٦	٢٢٣٢٥	١٠٦٧٩٦٥
النسبة المئوية	٪٧,٣٣	٪١٥,٢٥	٪١٦,٦٨

وتقدم المدرسة الابتدائية للتلاميذ فى جميع الصفوف، مناهج اللغة العربية والتربية الدينية والرياضيات والتربية الرياضية والتربية الفنية والتربية الموسيقية .. يُضاف إليها إلى ذلك فى الصفوف الثلاثة الأولى منهج موحد للمعلومات العامة، بينما يقدم - فيما بعدها - منهج خاص لكل من الدراسات الاجتماعية والدراسات العلمية والصحية، بالإضافة إلى المجالات العلمية، التى تسمح لكل مدرسة بأن تختار لتلاميذها - وفق طبيعة البيئة - دراسة المجال الصناعى أو المجال الزراعى للبنين، ودراسة مجال الاقتصاد المنزلى للبنات، ودراسة مادة الصيانة والترميمات للبنين والبنات، وذلك بقصد اكتساب المهارات العملية الأولية فى هذه المجالات[١].

(٢) الحلقة الثانية من التعليم الأساسى (التعليم الإعدادى): يمثل التعليم الإعدادى الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسى، ويعد امتداداً طبيعيا للتعليم الابتدائى، «ويهدف إلى دعم نمو التلميذ، عقليا وجسميا واجتماعيا وقوميا، بجانب الكشف عن ميوله وقدراته وتنميتها، بما يمكن من توجيهه إلى العمل، بعد تدريب مناسب، وإلى مواصلة الدراسة فى المرحلة الثانوية العامة أو الفنية، كل حسب استعداده وقدراته»[٢].

وقد شهد التعليم الإعدادى تطورا كميا فى عدد طلابه، نراه من خلال الجدول التالى رقم (١٦)، فى خلال الفترة من ١٩٩١ إلى ١٩٩٧[٣]:

(١) التعليم فى جمهورية مصر العربية عام ١٩٩٤ (مرجع سابق)، ص٣٤.

(٢) المرجع السابق، ص٣٧.

(٣) وزارة التربية والتعليم: التعليم، مشروع مبارك القومى (مرجع سابق)، ص٢٢، ٥٤.

جدول رقم (١٦)

يوضح التطور الكمى للتعليم الإعدادى فى مصر

خلال الفترة من سنة ١٩٩١ إلى سنة ١٩٩٧

العام	المدارس	الطلاب
١٩٩١	٥٨٥٣	٣٥٩٣٣٦٥
١٩٩٧	٦٩٠٥	٣٦٧٩٣٢٥
الزيادة	١٠٥٢	٨٥٩٦٠
النسبة المئوية	١٥,٢٪	٢,٤٪

كما شهدت مناهج التعليم الإعدادى تطويراً ملحوظاً، انطلاقاً من توصيات مؤتمر تطوير التعليم الإعدادى، الذى عقد فى نوفمبر عام ١٩٩٤، حيث شمل التطوير خطة الدراسة، ومحتوى المناهج، والكتب ومحتواها ولغتها، والأنشطة المصاحبة.

ومدة الدراسة فى التعليم الإعدادى ثلاث سنوات، يعقد -فى نهايتها- امتحان من دورين على مستوى المحافظة، يمنح الناجحون فيه شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسى.

(٣) مرحلة التعليم الثانوى: يشترط للقبول بمرحلة التعليم الثانوى، الحصول على شهادة إتمام التعليم بمرحلة التعليم الأساسى، وتهدف هذه المرحلة - الثانوية - إلى «إعداد الطلاب للحياة، جنبا إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالى والجامعى، أو المشاركة فى الحياة العامة، والتأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية»[1].

ويتوزع الطلاب فى مرحلة التعليم الثانوى على نوعين رئيسيين من التعليم، هما التعليم الثانوى العام، والتعليم الثانوى الفنى.

(أ) التعليم الثانوى العام: وهو يشهد - منذ العقد الأخير من القرن العشرين - إصلاحات جذرية وعميقة، تستهدف تطويره تطويرا شاملا وجوهريا، بحيث يصبح مسايراً للاتجاهات التربوية المعاصرة. وتقوم هذه الإصلاحات على فكرة تقسيم المواد الدراسية إلى مواد إجبارية تمثل الحد الأدنى للحفاظ على ثقافة المجتمع، وأخرى

(١) قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ (مرجع سابق)، ص٧

اختيارية، تلبى ميول الطلاب، وتؤدى إلى استكمال الدراسة بالأنواع المختلفة من التعليم العالى والجامعى.

وقد بدأت هذه الإصلاحات بالفعل بصدور القانون رقم ٢ لسنة ١٩٩٤، الذى ينص - فى المادة ٦٢ منه - على أن الدراسة فى التعليم الثانوى العام تتكون من مواد إجبارية ومواد اختيارية، وفي المادة ٨٢ على أن يجرى امتحان للحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة على مرحلتين: الأولى فى نهاية السنة الثانية، والأخرى فى نهاية السنة الثالثة، وذلك تخفيفاً من العبء النفسى الثقيل، الذى كانت تعانى منه الأسر المصرية من هذا الامتحان، فى صورته التقليدية السابقة، حسب ما تشير إليه التقارير الرسمية فى هذا الشأن[١].

كما شهد التعليم الثانوى العام تطورا كميا ملحوظا فى السنوات الأخيرة، سواء فى عدد مدارسه وفصوله وطلابه، ويوضح الجدول التالى رقم (١٧) هذا التطور، خلال الفترة من ١٩٩٠/ ١٩٩١ إلى ١٩٩٥/١٩٩٦[٢]:

جدول رقم (١٧)

يوضح التطور الكمى للتعليم الثانوى العام فى مصر

خلال الفترة من ١٩٩٠/ ١٩٩١ إلى ١٩٩٥/ ١٩٩٦

العام	المدارس	الفصول	الطلاب
١٩٩٠/ ١٩٩١	١١٤٥	١٥٨١٣	٥٧٦٤٣٥
١٩٩٥/ ١٩٩٦	١٣٩٦	٢١٤١٦	٨١٧٣٨٧
الزيادة	٢٥١	٥٦٠٣	٢٤٠٩٥٢
النسبة المئوية	٢١,٩٢٪	٣٥,٤٣٪	٤١,٨٠٪

(ب) التعليم الثانوى الفني: وهو يهدف إلى توفير العمالة الفنية المدربة، على جميع مستوياتها، لسد احتياجات قطاعات الإنتاج والخدمات فى التخصصات المختلفة.

ويوجد مستويان للمدارس الثانوية الفنية فى مصر، هما[٣]:

---

(١) التعليم فى جمهورية مصر العربية عام ١٩٩٤ (مرجع سابق)، ص٥٧.

(٢) مشروع مبارك القومى، إنجازات التعليم فى خمسة أعوام ٩١-٩٦ (مرجع سابق)، ص٣٥.

(٣) التعليم فى جمهورية مصر العربية عام ١٩٩٤ (مرجع سابق)، ص٦١.

(أ) **المدارس الفنية نظام الثلاث سنوات:** وتقوم بإعداد فئة الفنى، فى المجالات الصناعيه والزراعية والتجاريه، ويلتحق بها الطلاب الحاصلون على شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسى. ويمنح الطلاب الذين يتمون الدراسة بهذه المدارس بنجاح، شهادة دبلوم المدارس الثانوية الفنية (الصناعية - الزراعية - التجارية) نظام السنوات الثلاث.

(ب) **المدارس الفنية نظام الخمس سنوات:** وتقوم بإعداد فئتى الفنى الأول لسد احتياجات سوق العمل فى المجالات المختلفة .. والمدرب (العملى)، لتدريب طلاب المدارس الصناعية عمليا أثناء التدريبات. ويلتحق بهذه المدارس الطلاب الحاصلون على شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسى، ويمنح الطلاب الذين يتمون الدراسة بهذه المدارس شهادة دبلوم المدارس الفنية المتقدمة (الصناعية - الزراعية - التجارية) نظام الخمس سنوات.

وقد شهد التعليم الثانوى الفنى تطورا ملحوظا فى السنوات الأخيرة، ففى جانبه الكمى ازداد عدد مدارسه وفصوله وطلابه، على النحو الذى يوضحه لنا الجدول التالى رقم (١٨)، خلال الفترة من ١٩٩٠/ ١٩٩١ إلى ١٩٩٥/١٩٩٦[1]:

جدول رقم (١٨)

يوضح التطور الكمى للتعليم الثانوى الفنى فى مصر

خلال الفترة من ١٩٩٠/ ١٩٩١ إلى ١٩٩٥/ ١٩٩٦

العام	المدارس	الفصول	الطلاب
١٩٩٠/١٩٩١	١٣٨٥	٢٩١٥٦	١٠٢٦١٥٩
١٩٩٥/١٩٩٦	١٥٩٩	٤٨٦٤٨	١٧٨٥٤٢٤
الزيادة	٢١٤	١٩٤٩٢	٧٥٩٢٦٥
النسبة المئوية	١٥,٤٥٪	٦٦,٨٥٪	٧٣,٩٩٪

أما فى جانبه الكيفى، فقد شهد تطورات متلاحقة فى السنوات الأخيرة، منها استحداث شعب وتخصصات جديدة، لمسايرة حاجة سوق العمل، تدريس مادة الحاسب الآلى، وأخيراً مشروع مبارك - كول

(١) مشروع مبارك القومى، إنجازات التعليم فى خمسة أعوام ٩١-٩٦ (مرجع سابق)، ص٣٥

وقد بدأت فكرة هذا المشروع فى عام ١٩٩١، وهو يقضى بقيام ألمانيا بمساعدة مصر فى تطوير التعليم الفنى والتدريب المهنى، بإدخال نظام التعليم المزدوج، الذى يتلقى المتدرب - من خلاله - تدريبا عمليا على إحدى المهن داخل الورش والمصانع لمدة أربعة أيام فى الأسبوع، بغرض تنمية المهارات العملية لديه، وتلقى المواد الثقافية والفنية النظرية لمدة يومين أسبوعيا، داخل فصول المدرسة الثانوية الصناعية، لمدة ثلاث سنوات دراسية.

وقد بدأ التنفيذ الفعلى للمشروع فى سبتمبر عام ١٩٩٥ فى مدينة العاشر من رمضان، وفى مدينة السادس من أكتوبر ومدينة السادات فى سبتمبر عام ١٩٩٦، وأخيرا فى الصالحية فى سبتمبر عام ١٩٩٩، تنفيذاً لسياسة الانتشار.

وحتى سبتمبر عام ١٩٩٧، كان عدد المدارس المشاركة فى هذا المشروع ١٢ مدرسة، تضم ٢٣٠٠ طالب و٢٦٠ معلما وإداريا، وكان عدد المصانع المشاركة ٣٩٠ مصنعا فى ١٠ مدن مصرية.

ومن أهم المزايا التى يتمتع بها المتدرب فى هذا المشروع، المكافأة المالية التى تمنح له أثناء فترة الدراسة، وأولوية تعيينه فى المصنع أو الشركة، وتعوده على المناخ الحقيقى للعمل داخل المصنع أو الشركة، بالإضافة إلى تدريبه على أحدث الأساليب التكنولوجية والماكينات والأجهزة المستخدمة فى مجال العمل، بالمهنة التى يتدرب عليها[1].

٤- مرحلة التعليم العالى والجامعى: يقبل بهذه المرحلة الطلاب الحاصلون على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة، أو الطلاب الحاصلون على الثانوية الفنية بمجموع لا يقل عن ٦٥٪، وتضم هذه المرحلة[2]:

(أ) الجامعات: ويصل عددها إلى ١٢ جامعة حكومية، موزعة على جميع أنحاء الجمهورية .. بالإضافة إلى جامعة الأزهر، وهى تعمل بنظام الفصلين الدراسيين، وتضم ٢٣٧٨٧٣ طالبا و ٤١٥٩٤ من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

وفى إطار التوسع فى فرص التعليم الجامعى، كما وكيفا، صدر القرار الجمهورى فى يوليو عام ١٩٩٦ بإنشاء أربع جامعات خاصة، بالإضافة إلى الجامعة الأمريكية

---

(١) وزارة التربية والتعليم: مشروع مبارك - كول لتطوير التعليم الفنى والتدريب المهنى فى مصر، القاهرة، ١٩٩٩، ص١-٦.

(٢) مشروع مبارك القومى، إنجازات التعليم فى خمسة أعوام ٩١-٩٦ (مرجع سابق)، ص١٠٩-١٢٩.

بالقاهرة. كما استحدث نظام التعليم الجامعي المفتوح في جامعات القاهرة والإسكندرية وأسيوط، ونظام الانتساب الموجه في جميع الجامعات المصرية.

وفي إطار تطوير الأداء الجامعي، صدر القانون رقم ١٤٢ لسنة ١٩٩٤، بإعادة تشكيل المجلس الأعلى للجامعات، وتشكيل مجلس أعلى لخدمة المجتمع وتنمية البيئة، وقرار رئيس المجلس الأعلى للجامعات - في يوليو عام ١٩٩٦ - باستحداث قطاع الهندسة الوراثية والتكنولوجيا الحيوية، إضافة إلى القطاعات الستة عشر القائمة في مجالات التعليم الجامعي المختلفة، وقرار رئيس المجلس الأعلى للجامعات - في عام ١٩٩٨ - بإعادة تشكيل اللجان العلمية الدائمة للترقية لوظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين.

(ب) المعاهد العالية التكنولوجية وكليات التعليم الصناعي: ويصل عددها إلى ٥ كليات، تضم حوالي ٥٠٠٠ طالب، وتأتي هذه المعاهد والكليات تلبية لاحتياجات وحدات الإنتاج في مصر، وللعمل على تخريج معلمي التعليم الصناعي.

(جـ) المعاهد العالية الخاصة: ويصل عددها إلى ٣٩ معهدا، تضم حوالي ٤٧٠٠٠ طالب، ويمكن تقسيم هذه المعاهد إلى معاهد عالية للخدمة الاجتماعية، ومعاهد عالية للتكنولوجيا، ومعاهد عالية للسياحة والفنادق، ومعاهد عالية للتعاون الزراعي والإداري، ومعاهد عالية للعلوم الإدارية والاقتصادية والإعلام والحاسب الآلي.

(د) المعاهد المتوسط الخاصة: وقد وصل عددها إلى ١٢ معهداً في عام ١٩٩٣/ ١٩٩٤، ثم انخفض العدد تدريجيا حتى وصل إلى تسعة معاهد في عام ١٩٩٥/ ١٩٩٦، نتيجة تحول هذه المعاهد المتوسطة إلى معاهد عالية في السنوات الأخيرة.

(هـ) المعاهد الفنية الصناعية والتجارية والفندقية: وقد وصل عددها إلى ٤٤ معهداً في عام ١٩٩٥/ ١٩٩٦، وتضم حوالي ٢٠٠٠٠٠ طالب، وقد تعرضت هذه المعاهد إلى مشكلات تتصل بالمباني، والمناهج التي يدرسها طلابها، من خريجي المدارس الثانوية العامة والمدارس الثانوية الفنية.

ويتوازى - مع هذه المراحل التعليمية السابقة - التعليم الأزهري، الذي وصل عدد معاهده الابتدائية في عام ١٩٩٣/ ١٩٩٤ إلى ١٩٣٨ معهداً تضم ٦٨٣٠٠٠ طالب، ومعاهده الإعدادية إلى ١٠٢٨ معهدا بها، ١٥٠٠٠٠ طالب، ووصل عدد

معاهده الثانوية إلى ٦١١ معهدا، بها ١٦٤٠٠٠ طالبا، ثم جامعة الأزهر، التى تضم - إلى جانب كليات الشريعة والقانون وأصول الدين والدعوة والدراسات الإسلامية واللغة العربية والقرآن الكريم وعلومه - كليات الطب، والهندسة، والتجارة، والزراعة، والتربية، واللغات والترجمة، والصيدلة، وطب الأسنان، والعلوم، ويبلغ عدد طلابها حوالى ١٣١٠٠٠ طالب وطالبة، وأكثر من ١٢٠٠٠ طالب وطالبة من الوافدين، من أكثر من ٦٠ دولة(١).

رابعا : إعداد المعلمين وتدريبهم فى مصر :

المعلم هو الركيزة الأساسية لتنفيذ السياسة التعليمية، وفى مصر يمثل المعلمون قوة بشرية هائلة، يمكن الإفادة منها فى إعداد الأجيال المتعاقبة، ومواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين، إذ يعمل فى مصر ٧٢٠٤٤٦ معلما، فى جميع مراحل التعليم قبل الجامعى، ويوضح الجدول التالى رقم (١٩) تطور هذا العدد وتوزيعه على المراحل التعليمية المختلفة(٢):

جدول رقم (١٩)

يوضح تطور أعداد المعلمين فى المراحل التعليمية

خلال الفترة من عام ١٩٩١ إلى عام ١٩٩٧

المرحلة التعليمية	عام ١٩٩١	عام ١٩٩٧
رياض الأطفال	٩١٦٢	١٢٠٥٠
التعليم الابتدائى	٣٠١٦٣١	٣٠٩٥٦٧
الفصل الواحد	٦٥٨	٢٧٨١
التعليم الإعدادى	١٦٤٥٦٥	١٨٣٢٦١
التربية الخاصة	٣٣٠٤	٥٠٢٨
التعليم الثانوى العام	٥٢٢٢٣	٦٩٥٣٢
التعليم الثانوى الصناعى	٤٤٣٤١	٨٠١٧٠
التعليم الثانوى الزراعى	٩٨٦٠	١٣٣٧٣
التعليم الثانوى التجارى	٢٩٥٠٢	٤٤٦٨٤
العدد الكلى	٦١٨٧٦٧	٧٢٠٤٤٦

(١) التعليم فى جمهورية مصر العربية عام ١٩٩٤ (مرجع سابق)، ص٧٣، ٧٤.

(٢) التعليم، مشروع مبارك القومى ١٩٩١-١٩٩٧ (مرجع سابق)، ص٣٦.

ويتضح من الجدول أنه فى عام ١٩٩١، كان عدد المعلمين فى مصر ٦١٨٧٦٧ معلما ومعلمة، وفى عام ١٩٩٧ ارتفع هذا العدد إلى ٤٤٦ ٧٢٠ معلما ومعلمة، بزيادة قدرها ١٠١٦٧٩ معلما ومعلمة، وبنسبة ١٦,٤٣٪.

وتتنوع مصادر إعداد المعلمين فى مصر تنوعا كبيرا، حيث تتضمن كليات التربية، وكليات التربية التخصصية فى مجالات الاقتصاد المنزلى والتربية الرياضية والتربية الموسيقية والتربية الفنية، وكليات التربية النوعية، وكليات رياض الأطفال، وكليات إعداد المعلمين الصناعية.

وقد شهد نظام إعداد المعلمين فى مصر تطورات متلاحقة فى السنوات الأخيرة، ويتضح ذلك من خلال ما يلى[1]:

١- **بالنسبة لمعلم ما قبل المدرسة** .. تم إنشاء كليات متخصصة لإعداد معلمات رياض الأطفال، واستحداث شعب لرياض الأطفال فى بعض كليات التربية.

٢- **بالنسبة لمعلم المدرسة الابتدائية** .. تمت تصفية دور المعلمين والمعلمات، بموجب القرار الوزارى رقم ٢٤ لسنة ١٩٨٨، وتم تنفيذ مشروع تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى، وإنشاء كليات التربية النوعية، واستحداث شعب لإعداد معلم التعليم الابتدائى فى كليات التربية.

٣- **بالنسبة لمعلم الفئات ذات الاحتياجات الخاصة** .. اتجهت بعض كليات التربية مؤخرا إلى إنشاء درجات علمية فى مجال التربية الخاصة لإعداد معلمى الفئات ذات الاحتياجات الخاصة.

٤- **بالنسبة لمعلم التعليم الفنى** .. تم مؤخرا افتتاح كليتين لإعداد معلم التعليم الصناعى، وتوجيه المزيد من الاهتمام لإعداد معلم التدريبات العملية، بالإضافة إلى وجود شعب لإعداد معلم التعليم الفنى فى بعض كليات التربية.

أما بالنسبة لنظام **تدريب المعلمين أثناء الخدمة**، فقد شهد تطورات مختلفة فى السنوات الأخيرة، لعل من أهمها ما يلى:

١- **زيادة عدد البرامج التدريبية** التى تقدمها وزارة التربية والتعليم، من خلال مراكز التدريب الإقليمية، التى وصلت إلى ٢٣٨ برنامجا فى عام ١٩٩٣/ ١٩٩٤، شارك

---

(١) التعليم فى جمهورية مصر العربية عام ١٩٩٤ (مرجع سابق)، ص١٠١-١٠٥

فيهـا ١٢٢٩٨ معلم ومعلمة، فى مـجالات الرياضيات والعلوم والاقـتصاد المنزلى والتربية الفنية والموسيقية واللغة العربية واللغات الأجنبية والتربية الدينية[1].

٢- **إيفاد بعثـات لتدريب المعلمين فى الخارج**، فى مجالات الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية واللغة الفـرنسية، منذ عام ١٩٩٠ وحـتى الآن. ويتم الإيفاد على أفواج ثلاثة سنويا، فى يناير وأبريل وسبتـمبر، للتدريب فى جامعـات مختارة عن طريق المكاتب الثقافية بالخارج، فى المملكة المتحـدة والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا. وفى نهاية عام ١٩٩٨ وصلت جملة المبعوثين إلى ٣٢٦٦ معلما ومعلمة[2].

وعلى الرغم من الإنجـازات التى تحققت فى نظـام التعليم فى جمـهورية مـصر العربية فى السنوات الأخـيرة، فإنه ما زال يعانى العديد من المشكلات، ومـن أهمها ما يلى[3]:

١- عدم تحقـيق الاستيعاب الكامل - حـتى الآن - لمن هم فى سن الإلزام، إذ يضاف إلى رصيد الأمية ما يقرب من ٢٥٪ من جملة الأطفال الملزمين سنويا.

٢- ارتفاع كثـافة الفصل فى جمـيع مراحل التعليم، لتصل إلى ٦٠ طالبـا أو أكثر فى بعض المحافظات.

٣- اعتماد التدريس على التلقين ونقل المعلومات، والتـركيز على التحصيل المعرفى فى مستوياته الدنيا.

٤- اتباع أساليب تقليدية فى التقويم، والتركيز على قياس الحفظ والتذكر.

٥- مركزية اتخاذ القرارات، وضعف المشاركة المحلية والشعبية فى إدارة التعليم.

٦- ضعف الكفاءات الإدارية، وقصور البرامج التدريبية للقادة المدرسيين.

---

(١) المرجع السابق، ص١٠٤.

(٢) وزارة التربية والتعليم: **التعليم، مشروع مبارك القومى ١٩٩١-١٩٩٧** (مرجع سابق)، ص٤١، ٤٢.

(٣) شاكر مـحمد فتحى أحـمد وآخرون: **التربيـة المقارنة، الأصول المنهجـية والتعليم فى أوربا وشـرق آسيا والخليج العربى ومصر**، بيت الحكمة للإعلام والنشر، القاهرة، ١٩٩٩، ص٣٢٩-٣٤٦.

مراجع الفصل الرابع عشر

١- **التعليم فى جمهورية مصر العربية عام ١٩٩٤**؛ وزارة التعليم، القاهرة، ١٩٩٤م.

٢- **التعليم - مشروع مبارك القومى ١٩٩١-١٩٩٧**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٩٨م.

٣- **تطور التعليم فى جمهورية مصر العربية ١٩٩٤-١٩٩٦**، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٦م.

٤- شاكر محمد فتحى أحمد وآخرون: **التربية المقارنة - الأصول المنهجية والتعليم فى أوربا وشرق آسيا والخليج العربى العربى ومصر**؛ بيت الحكمة للإعلام والنشر، القاهرة، ١٩٩٩م.

٥- **قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١**، الهيئة العربية لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٨٤م.

٦- كمال الجنزورى: **وثيقة مصر للقرن الحادى والعشرين**، مجلس الوزراء، القاهرة، ١٩٩٧م.

٧- **مشروع مبارك القومى - إنجازات التعليم فى خمسة أعوام ٩١-٩٦**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، أكتوبر ١٩٩٦م.

٨- **مشروع مبارك - كول لتطوير التعليم الفنى والتدريب المهنى فى مصر**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٩٩م.

٩- مصطفى كمال حلمى: «استراتيجية تطوير التربية العربية - النموذج المصرى لاستراتيجية التعليم»، **ندوة اتحاد المعلمين العرب**، جامعة الدول العربية، فى الفترة من ١٠-١٥ ديسمبر ١٩٩٤م، القاهرة.

رقم الإيداع	٢٠٠٠/٥٨٤٠
I. S. B. N الترقيم الدولى	977- 10-1328-9


منتدى سور الأزبكية
www.books4all.net